



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

MARIA NATIVIDADE ALMEIDA DE JESUS SOUZA

ENTRE GRADES E TRANCAS:
O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
CONJUNTO PENAL DE EUNÁPOLIS-BA

Salvador-BA
2015

MARIA NATIVIDADE ALMEIDA DE JESUS SOUZA

**ENTRE GRADES E TRANCAS:
O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
CONJUNTO PENAL DE EUNÁPOLIS-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional Educação de Jovens e Adultos -
MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia- UNEB.

Área de Concentração I: Educação, trabalho e meio
ambiente.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Sacramento Aquino

Salvador-BA
2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Souza, Maria Natividade Almeida de Jesus
Entre grades e trancas: o currículo da Educação de Jovens e Adultos no Conjunto Penal de Eunápolis / Maria Natividade Almeida de Jesus Souza. - Salvador, 2015.
170 f.

Orientadora: Maria Sacramento Aquino.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Campus I.

Contém referências, apêndices e anexo.

1. Prisioneiros - Educação. 2. Criminosos - Educação. 3. Ressocialização - Bahia. I. Aquino, Maria Sacramento. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

CDD: 365.66098142

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

“Entre grades e trancas: O Currículo da Educação de Jovens e Adultos do Conjunto Penal de Eunápolis”

Maria Natividade Almeida de Jesus Souza

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração I – Educação, Trabalho e Meio Ambiente, em 18 de dezembro de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Sacramento Aquino
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof.^a Dra. Tânia Regina Dantas
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universitat Autònoma de Barcelona

Prof. Dr. Wellington Castellucci Junior
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Doutorado em História Social
Universidade de São Paulo, USP, Brasil.

DEDICATÓRIA

É com muita gratidão que dedico esse estudo ao meu companheiro amado, a minha mãe, aos meus filhos e aos jovens e adultos privados de liberdade do Conjunto Penal de Eunápolis-BA.

AGRADECIMENTOS

“O Senhor foi o meu Pastor, e nada me faltou” (Sl 23), com essa certeza, me rendo diante de Ti para agradecer por me conceder a graça de (re) construir conhecimentos que fortalecerão a minha vida profissional, e também por nutrir em mim a fé de que podemos a cada dia ser sujeitos mais sensíveis às necessidades do outro, preocupados com o melhoramento e transformação do espaço em que vivemos. Crentes de que é possível fazer mais e melhor pelas pessoas que nos rodeiam. Muna-me de forças para que eu possa levar adiante os saberes (re) construídos no decorrer dos estudos no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, e principalmente, fortaleça-me como militante e pesquisadora na educação prisional.

Agradeço ao meu companheiro, amigo e amante, Gervásio Almeida de Souza e a minha mãe Almerinda Almeida, pelas orações, por estarem tão perto de mim, mesmo à distância, por torcerem pela minha felicidade e pelas minhas conquistas.

Minha gratidão a Vinícius Almeida de Souza, meu filho primogênito e a Luiz Cláudio de Jesus Oliveira por me acolherem durante todo o percurso de estudos. Agradeço a minha filha, Kira January Almeida de Souza, pela força e carinho ao longo dessa fase de estudos, por ser presença tão viva, mesmo estando tão distante fisicamente.

Meus agradecimentos à professora Maria Sacramento Aquino, orientadora desta pesquisa. Agradeço a Banca Examinadora, Prof. Dra. Tânia Regina Dantas, Prof. Dr. Wellington Castellucci Junior e Prof. Dra. Érica Valéria Alves, pela atenção e disponibilidade no exame deste estudo.

Aos meus colegas, companheiros (as) e amigos (as) de turma do MPEJA, todo o meu carinho, respeito e agradecimentos, pela partilha das alegrias, dos saberes, forças e angústias. Na nossa caminhada compreendi que a construção de conhecimentos é mais significativa quando amparada pela partilha e união, que o abraço e o sorriso acalentam a alma e fortalecem os percursos formativos. Com Castro Alves, então o canto:

*Meu Deus! Quanta beleza nessas trilhas...
Que perfume nas doces maravilhas,
Onde o vento gemeu!...
Que flores d'ouro pelas veigas belas!
... Foi um anjo co'a mão cheia de estrelas
Que na terra as perdeu.*

Aos meus irmãos e irmãs Fátima, Antonio, João, Jorgea, Jean, também às minhas amigas-irmãs Joelma Alves, Renata Massena, Rosângela Fonseca, pela escuta sensível e

amorosa nos momentos mais difíceis. A Manoel Mota pelas orientações. A Dárli Almeida, Iago Oliveira e Valdelício Menezes, sobrinhos companheiros e colaboradores no percurso desse estudo. Com carinho, agradeço aos meus irmãos de trabalho da Escola Municipal Gabriel José Pereira, em Eunápolis-BA.

Os meus agradecimentos aos principais sujeitos dessa pesquisa, os jovens e adultos privados de liberdade do Conjunto Penal de Eunápolis, com vocês aprendi que o visível nem sempre é o ideal e verdadeiro, que o sujeito social deve ser observador e agente de transformação. E ainda, que a luta, a resistência e a persistência são necessárias à sobrevivência e garantia de direitos.

Agradeço ao Ten. Cel. Gilson Paixão Silva Santos-, Diretor do CPE-, e a Gerente Administrativa da Empresa Reviver Administração Prisional Privada Ltda, Maurícia Leal, por serem solícitos e colaboradores durante o percurso deste estudo. E, sem jamais esquecer, agradeço a Nívia Salgado, Coordenadora Pedagógica do CPE, por me apoiar de maneira corajosa e forte, por acreditar na proposta da pesquisa e, principalmente, por permitir que eu caminhasse ao seu lado, construindo sonhos e realidades por uma EJA de qualidade, que respeite os jovens e adultos internos da instituição.

Agradeço aos professores e funcionários do MPEJA pela partilha de conhecimentos. E, principalmente, agradeço aos Professores Antonio Amorim, Roberto Sidnei Macedo e a Tânia Regina Dantas pelas significativas orientações e auxílio no decorrer deste estudo.

Enfim, agradeço a todos que torceram, colaboraram e me fortaleceram nos momentos mais frágeis e cansados. O apoio incondicional me fez mais forte. E como “Aves de Arrição”, os dias no mestrado estão nesse canto:

*Era tempo em que ágeis andorinhas
Consultam-se na beira dos telhados,
E inquietas conversam, perscrutando
Os pardos horizontes carregados...
Em que as rolas e os verdes periquitos
Do fundo do sertão descem cantando...
Em que a tribo das aves peregrinas
Os Zíngaros do céu formam-se em bando!
Viajar, viajar! A brisa morna
Traz de outro clima os cheiros provocantes.
A primavera desafia as asas,
Voam os passarinhos! [...]
Eram vozes – que uniam-se co'as brisas!
Eram risos – que abriam-se co'as flores!
Eram mais dous clarões – na primavera!
Na festa universal... (Castro Alves)*

[...] não tenho outra maneira de superar a cotidianeidade alienante senão através de minha práxis histórica em si mesma social e não individual. Somente na medida em que assumo totalmente minha responsabilidade no jogo desta tensão dramática é que me faço uma presença consciente no mundo. Como tal, não posso aceitar ser mero espectador, mas pelo contrário, devo buscar o meu lugar, o mais humilde, o mais mínimo que seja, no processo de transformação do mundo [...].

Paulo Freire (1981, p. 92).

SOUZA, Maria Natividade Almeida de Jesus Souza. Entre grades e trancas: O Currículo da Educação de Jovens e Adultos do Conjunto Penal de Eunápolis. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação do *Campus I*, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2015.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo compreender como se configuravam as orientações e proposições curriculares na Educação de Jovens e Adultos do Conjunto Penal de Eunápolis-BA. Para tanto, primou-se por conhecer as atividades e práticas educativas instituídas nessa unidade prisional. A partir da realidade diagnosticada e conhecimento construído no contexto da pesquisa, foi proposta a construção de princípios curriculares para Educação de Jovens e Adultos da Instituição, com a participação dos sujeitos da pesquisa. A pesquisa estruturou-se com base na abordagem qualitativa, de caráter exploratório, orientada pela Etnopesquisa. Os procedimentos de pesquisa constituíram-se na observação *in loco*, na aplicação de entrevistas semiestruturadas para os sujeitos da pesquisa, realização de encontros e palestras. Assim como, na Análise Documental da Proposta da EJA do CPE. Os aportes teórico-metodológicos deste estudo basearam-se nas teorias e perspectivas contemporâneas da materialização do currículo, na formação humana, educação vista como direito de todos, e na discussão das relações de poder microscópicas, que perpassam a política institucional das prisões e, fundamentalmente, do currículo. Este estudo também se enveredou pela legislação vigente, as diretrizes educacionais brasileiras e as recomendações internacionais de sustentação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em âmbito geral e na educação prisional. Constatou-se por meio desta pesquisa que há avanços na construção legal que contempla e ampara a constituição de direitos à educação para jovens e adultos privados de liberdade. Contudo, perpassam pelos projetos e atividades educativas na EJA do CPE fragilidades no que tangem à garantia do direito e proposta curricular. Nesta perspectiva, crê-se que o desenvolvimento desta pesquisa dará visibilidade e subsidiará a implantação da EJA no Conjunto Penal, sob o reconhecimento de que os internos são sujeitos de direitos, e como tal precisam ser contemplados pelas políticas de educação de qualidade.

Palavras Chave: EJA - Educação Prisional - Currículo - Direito à educação

SOUZA, Maria Natividade Almeida de Jesus Souza. Behind bars and locks: The Curriculum of Youth and Adult Education of the Penal set of Eunápolis. 2015. 170 f. Master Dissertation. Departamento de Educação do *Campus* I, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2015.

ABSTRACT

This study aimed to understand how they configured the guidelines and curriculum proposals in the Youth and Adult Education of the Penal set of Eunápolis-BA. Therefore, it excelled by learning about the activities and educational practices established in this prison unit. From the reality diagnosed and knowledge built in the context of research, it was proposed to build curriculum principles for Youth and Adult Education of the institution, with the participation of the research subjects. The research has structured itself based on a qualitative approach, exploratory, guided by Etnopesquisa. research procedures were formed in the in loco observation, with the application of semi-structured interviews for the research subjects, conducting meetings and lectures. As in Document Analysis Proposal of EJA of CPE. The theoretical and methodological contributions of this study were based on the theories and contemporary perspectives of the materialization of the curriculum in human development, education seen as a right for all, and discussion of microscopic power relations that permeate the institutional policy of arrests and fundamentally the curriculum. This study also embarked by law, Brazilian educational policies and international support recommendations of the Youth and Adult Education (EJA) general scope and prison education. . It was found through this research that there are advances in the legal construction that covers and protects the constitution of rights to education for young people and adults deprived of freedom. However, they pervade the projects and educational activities in EJA of CPE weaknesses in that concern to guarantee the right and proposed curriculum. . In this perspective it is believed that the development of this research will give visibility and subsidize the implementation of EJA in the Penal set under the recognition that the inmates are subjects of rights and as such need to be met by quality education policies.

Keywords: EJA - Prison Education - Curriculum - Right to education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Localização de Eunápolis	28
Quadro 01: Características da Etnopesquisa Crítica	31
Quadro 02: Sistematização dos Encontros e das Palestras	35
Quadro 03: Legado da educação popular	50
Gráfico 01: Formação escolar em prisões no Brasil	56
Gráfico 02: Avanços da atividade educacional nas prisões no Brasil	57
Quadro 04: Atribuições dos Ministérios da Justiça e da Educação	65
Quadro 05: Projetos Integração do Jovem e da Família – PRONASCI	73
Gráfico 03: Escolaridade da População Carcerária do CPE	109
Gráfico 04: Demonstrativo das atividades laborativas do CPE	118
Gráfico 05: Demonstrativo das atividades educativas do CPE	118
Quadro 06: Proposições para o currículo da EJA do CPE	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: População carcerária de Eunápolis	29
Tabela 02: Comparativo entre normas das DBAP e módulo do CPE	105
Tabela 03: Perfil dos funcionários do CPE entrevistados	111
Tabela 04: Perfil dos internos entrevistados	112
Tabela 05: Trajetória Escolar	113
Tabela 06: Distribuição de justificativas sobre a importância da formação escolar	115
Tabela 07: Distribuição das atividades e práticas educativas	116
Tabela 08: Distribuição das concepções do currículo do CPE	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB - Câmara de Educação Básica

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPCP - Conselho Nacional de Política Criminal

CONFINTEA - Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos

CPA - Comissões Permanentes de Avaliação

CPC - Centros Populares de Cultura

CPE – Conjunto Penal de Eunápolis

CPCT - Casa de Prisão com Trabalho

CTO/Rio - Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro

CNPCP - Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

DICEI - Diretoria de Currículos e Educação Integral

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame nacional do Ensino Médio

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IVL - Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência

InfoPen - Sistema Integrado de Informações Penitenciárias

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEP - Lei de Execução Penal

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPEJA - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos

ONGs - Organização não Governamentais

OSCs - Organizações da Sociedade Civil

PAR - Plano de Ações Articuladas

PEESP - Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional

PNE - Plano Nacional de Educação

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SEA - Serviço de Educação de Adultos

SEDUC - Secretaria Estadual da Educação

SEJUS - Secretaria Estadual da Justiça

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENASP - Secretaria Nacional de Segurança Pública

TOPA - Programa Todos pela Educação

UNESCO - United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 METODOLOGIA DA PESQUISA: APROXIMAÇÕES, DESAFIOS E CAMINHOS PERCORRIDOS	24
1.1 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM QUALITATIVA NO ESTUDO.....	24
1.2 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	27
1.3 CONTRIBUIÇÕES DA ETNOPESQUISA NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	31
1.4 DISPOSITIVOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	32
1.4.1 Fase Exploratória	32
1.4.2 Coleta de informações para interpretar o objeto de estudo	34
1.4.3 Análise e apresentação da sistematização das informações construídas no contexto do estudo para os sujeitos da pesquisa	39
2 CONTEXTO, TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES CURRICULARES: DESDOBRAMENTOS NAS UNIDADES PRISIONAIS NO BRASIL	41
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	41
2.1.1 A Educação Popular: o passado em tempo presente	47
2.1.2 Fundação Mobral e outros programas na educação de adultos a partir de 1970 ...	52
2.2 CAMPO NORMATIVO DA EJA NO ÂMBITO PRISIONAL NO BRASIL: DO PRINCÍPIO DO DIREITO À GARANTIA DA EDUCAÇÃO	55
2.3 O PROJETO EDUCANDO PARA A LIBERDADE: PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO PRISIONAL	66
2.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EJA EM ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	69
2.5 PRONASCI: POLÍTICAS SOCIAIS E AÇÕES DE SEGURANÇA COM CIDADANIA.....	73
2.6 A PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE NO ENEM e ENCCEJA.....	74
2.7 POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE NO ESTADO DA BAHIA.....	75

3 CURRÍCULO: CONTEXTUALIZAÇÃO E RELAÇÕES DE PODER	79
3.1 RELAÇÕES DE PODER NO CÁRCERE: O OCULTAMENTO DOS SUPLÍCIOS E A DISCIPLINA SOBRE O CORPO	79
3.2 ETIMOLOGIA, CONCEITO E HISTORICIDADE DO CURRÍCULO	87
3.2.1 Concepções da Teoria Curricular Tradicional	90
3.2.2 Contextualização das Concepções da Teoria Curricular Crítica	94
3.2.3 Concepções da Teoria Curricular Pós-crítica	99
4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONJUNTO PENAL DE EUNÁPOLIS: ASPECTOS TEÓRICO-PRÁTICOS	102
4.1 A EJA NO CONJUNTO PENAL DE EUNÁPOLIS: FASE EXPLORATÓRIA	102
4.2 INCURSÕES NO ESPAÇO FÍSICO EDUCATIVO	105
4.3 JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE DO CONJUNTO PENAL DE EUNÁPOLIS	106
4.3.1 Sujeitos da pesquisa: Um dizer que revela	111
4.4 ATIVIDADES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CPE	116
4.4.1 Encontros e Palestras no CPE	122
4.5 CURRÍCULO: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO	127
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE I – DIÁRIO DE CAMPO	148
APÊNDICE II – CRONOGRAMA	149
APÊNDICE III – PLANEJAMENTO I ENCONTRO	150
APÊNDICE IV – PLANEJAMENTO II ENCONTRO	151
APÊNDICE V – PALESTRA I	152
APÊNDICE VI – PALESTRA II	153
APÊNDICE VII – ENTREVISTA INTERNOS	154
APÊNDICE VIII – ROTEIRO ENTREVISTA	156
APÊNDICE IX – DELINEAMENTO DOS PRINCÍPIOS CURRICULARES DA EJA	158
ANEXO I - PROPOSTA CURRICULAR DA EJA DO CONJUNTO PENAL DE EUNÁPOLIS	162

INTRODUÇÃO

Estudos acerca da educação evidenciam que o currículo, ao longo dos tempos, era concebido com base em perspectivas técnicas e concepções tradicionais. Muitas vezes, os conhecimentos se distanciavam dos valores, expressões, especificidades e singularidades dos sujeitos atendidos nos mais diferentes âmbitos formativos. Esses problemas tornaram-se mais recorrentes na Educação de Jovens e Adultos – EJA, principalmente no segmento prisional, em que a condição e formação humana são regidas pela supremacia da segurança e pela sujeição disciplinar.

Essa maneira de pensar e estruturar a educação escolar passa a ser contestada e criticada progressivamente a partir da década de 60, ampliando debates acerca das propostas educacionais que hierarquizavam os conhecimentos, sob a emergência de se pensar o currículo como artefato formativo político, social e cultural (MACEDO, 2013).

Ainda nesse período, no Brasil, Paulo Freire critica a educação tradicional, fundamentada na “educação bancária”, e defende concepções educacionais comprometidas com a emancipação e a humanização. A publicação da sua obra *Pedagogia do Oprimido*, em 1970, representa um projeto de formação humana, uma vez que a construção de conhecimentos é visto como meio de ampliar as possibilidades de participação no mundo e promover a humanização. Freire reconhece o poder de conscientização que o acesso ao conhecimento pode promover, sendo meio para transformação da realidade opressora.

Essas concepções acerca da educação influenciaram novos estudos e reforçaram entendimentos de que a construção do currículo deve transcender o mero olhar para o compartimento disciplinar, para se fundamentar em concepções que valorizem os conhecimentos e a participação daqueles que compõem o espaço de formação. Processo que precisa considerar a relação homem, sociedade e cultura, educação fundamentada na prática social. Comprometido com a relação dialógica, voltada para a valorização das vivências e experiências, a partir das redes de saberes e fazeres das quais interagem e participam os sujeitos praticantes dos currículos, que uma vez em intersecção ativa com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, atualiza, redimensiona e recria saberes.

Dessa maneira, vê-se a emergência de mudanças nas políticas públicas educacionais brasileiras para atualização do processo ensino e aprendizagem, por meio de programas que incorporem as demandas educacionais e as especificidades dos educandos da EJA. Talvez assim, possa construir outra realidade educacional para jovens e adultos que se encontram

encarcerados, nos estabelecimentos penais. Sujeitos que, historicamente, não tiveram acesso a ações educacionais edificantes ou não prosseguiram os estudos por vários fatores ou a experiência com a escola ocorreu a partir de um currículo que não respeitou os seus contextos de vida e as necessidades de aprendizagens, divergindo das determinações legais que amparam a qualidade e a educação como direito de todos.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9394/96, regulamentou-se o direito pela educação instituída pela Constituição Federativa do Brasil de 1988. Reafirma-se a responsabilidade do poder público pela oferta de ensino fundamental gratuito como direito público subjetivo também para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Veicula-se a Educação de Jovens e Adultos – EJA – como modalidade da educação básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio.

Apesar desses dispositivos legais instituírem a educação como direito de todos, dando abertura para que o processo de ensino seja estruturado com base nas especificidades do público atendido, possibilitando a ampliação de ações e concepções no campo do currículo, o sistema educacional chega ao século XXI ainda com dificuldades a serem superadas, principalmente no que diz respeito à garantia da educação de jovens e adultos em diferentes espaços ou comunidades.

Nesse sentido, vê-se a contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal e a efetivação de políticas públicas concretas na EJA, principalmente no âmbito prisional, em que o complexo sistema de aprisionamento – mantenedor da disciplina e segurança – se sobrepõe à luta pela garantia da educação nas prisões. Tanto é que muitas instituições de privação de liberdade ainda não têm estruturas básicas para o funcionamento das salas de aula, e outras pesquisas realizadas no Brasil voltadas para educação nesses espaços têm apontado que pequena parcela dos internos participa das atividades educativas nas prisões.

Esta realidade mostra que a questão da segurança ainda é prioridade, dividindo opiniões entre o campo do direito à educação e a punição. Com isso, mais uma vez se reproduz nos espaços de privação de liberdade, de maneira desumana, histórias de vida marcadas por réplicas de negação de direitos e de exclusão.

Diante desse contexto, por entender que as prisões são espaços singulares, estruturadas com grandes muros monitorados, grades, trancas e cadeados, que transfiguram o resguardo e o primor pela segurança, sendo difícil se consolidar a garantia de direitos à educação e práticas educativas que edificam, que buscou-se compreender como se configuravam as

orientações e proposições curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Conjunto Penal de Eunápolis, Bahia – CPE.

Para atender a esse objetivo, delineou-se como objeto de estudo a compreensão das configurações do currículo da EJA nessa instituição de privação de liberdade. Para tanto, tornou-se necessário conhecer as atividades e práticas educativas instituídas nessa unidade prisional; entender que sujeito intencionava-se formar por meio das ações educativas desenvolvidas nessa instituição. O desafio era “romper” as grades e as trancas para conhecer a gênese e a materialização dos conhecimentos eleitos como formativos, ou seja, a configuração do currículo da EJA, e a partir destas, imbuir-se de novos entendimentos e ações pela garantia do direito e qualidade da educação.

Com essa finalidade, tomou-se como base as seguintes questões norteadoras: Como se fundamentam as orientações e proposições curriculares da EJA do Conjunto Penal de Eunápolis? Por que e para que a implementação da EJA no CPE? Que sujeito almeja-se formar a partir das atividades e práticas educativas desenvolvidas nessa instituição? Como a EJA pode contribuir para uma maior participação em sociedade, fortalecendo os jovens e adultos internos dos (pré)conceitos e estigmas no seu retorno à sociedade, fora dos muros da prisão? Que princípios e concepções de ensino e aprendizagem devem estruturar a Educação de Jovens e Adultos do Conjunto Penal de Eunápolis?

A partir da realidade diagnosticada e conhecimento construído no contexto da pesquisa, foram delineados os princípios curriculares da EJA para o Conjunto Penal de Eunápolis com a participação e colaboração dos sujeitos da pesquisa. Proposta que deve ser ampliada e incorporada no Projeto Político Pedagógico da instituição. A intenção era pensar em um currículo descentralizado, com ênfase no contexto e realidade dessa unidade de privação de liberdade possibilitando a constituição de propostas e práticas pedagógicas que, de fato, contribuam com as necessidades de aprendizagens do público interno.

O CPE é instituição pública estadual, de privação de liberdade, de segurança máxima, situada na cidade de Eunápolis, no Extremo Sul da Bahia. Funciona sob administração do sistema de cogestão pela Secretaria Estadual de Administração Penitenciária e Ressocialização – SEAP – e pela Reviver Administração Prisional Privada Ltda, empresa privada, prestadora de serviços do âmbito prisional. O CPE acolhe jovens e adultos do sexo masculino, sentenciados em cumprimento de pena em regime fechado, semiaberto e em regime provisório, da Comarca de Eunápolis e de cidades circunvizinhas.

Cabe informar que em Eunápolis tem havido desde os anos 2000 um grande crescimento da região urbana, desenvolvimento da agricultura, pecuária, indústria de celulose

e comércio, entretanto ainda são incipientes os projetos sociais voltados para o público jovem e adulto. Outra questão que chama à atenção são os dados do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência – IVL –, referente a 2010, divulgado pelo Ministério da Justiça e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, com resultado de estudos de cidades com mais de 100 mil habitantes em todos os estados do Brasil. No ranking geral, Eunápolis é a cidade na Bahia onde os jovens estão mais expostos à violência (BRASIL, 2014). Somam-se a esses problemas o desemprego, a baixa escolarização dos jovens e adultos e a condição socioeconômica de muitas famílias, que reforçam o crescente envolvimento no tráfico, no uso de drogas e em outros delitos. Esta situação de marginalização social se mantém quando estes mesmos jovens e adultos do CPE se deparam com a falta da garantia da EJA e de outras atividades educativas, mesmo diante da demanda para formação escolar na educação básica, na modalidade EJA – da Alfabetização ao Ensino Médio.

Essas questões e, principalmente, a certeza de que uma das principais atribuições do sujeito na sociedade é ser fiel observador das necessidades individuais e coletivas para mover a transformação, que incentivaram o desenvolvimento dessa pesquisa. Enquanto profissional da educação, ciente do compromisso com o contexto político, social e educacional desse município, não poderia deixar passar despercebido a negação do direito à educação para os jovens e adultos que se encontram privados de liberdade no Conjunto Penal de Eunápolis.

Todo o exposto reafirma a importância do desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que possibilitou que a comunidade do CPE refletisse coletivamente e de forma democrática, sobre as atuais condições de oferta da EJA, e também acerca dos princípios que embasarão as proposições educativas. Assim, sem criar um “receituário”, tanto os internos quanto os profissionais da educação se tornaram partícipes da construção de uma escola que assume características próprias e sua cultura, com espaços, tempos e regularidades da instituição e respeita os conhecimentos, as experiências e necessidades de aprendizagens dos internos. A intenção era pensar um processo educacional que não privilegiasse a dominação, a exclusão, mas que instrumentalizasse e resgatasse a comunidade escolar do estado de ingenuidade, para construção ativa e crítica da formação e da atuação do sujeito em sociedade. Enfim, currículo imbuído de uma educação libertadora, a favor da edificação, da emancipação e da autonomia dos sujeitos privados de liberdade do CPE.

Por isso, no decorrer deste estudo foram tomadas como base as vivências e as experiências construídas por meio das atividades educativas desenvolvidas nessa instituição. E também a dinâmica de organização, manutenção da segurança, pois por trás dessas ações educativas há concepções que se imbricam e intencionam formar, e o olhar apurado e

sistemizado para essas atividades eleitas como formativas ou atos de currículo, colaborou para o êxito desse estudo.

Para melhor refletir acerca das atividades e práticas educativas desenvolvidas no CPE tornou-se imprescindível tomar como base recentes publicações que discutem diferentes concepções de currículo e dispositivos legais que normatizam a EJA no segmento da educação prisional em nosso país, a começar pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, marco do movimento internacional, que prenuncia a efetiva garantia dos direitos humanos aos grupos socialmente vulneráveis. Assim como, a Lei de Execução Penal Brasileira – LEP –, que prevê o direito da educação nas prisões; o Parecer nº 11/2000, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que delibera as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sem desconsiderar os encarcerados, e demais documentos da legislação educacional vigente no país.

Também foram consideradas as Resoluções do Ministério da Justiça - MJ/Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP – e da Câmara de Educação Básica – CEB/Conselho Nacional de Educação – CNE –, que dispõem sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, e faz considerações acerca das responsabilidades do Estado e da sociedade civil para garantir o direito à educação, atendendo às especificidades dos diferentes níveis e modalidade de educação e ensino para os internos. O Parecer do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e traz orientações significativas para a EJA em unidades prisionais, fundamentadas na reflexão de uma educação que possa compatibilizar a lógica da segurança com a educação emancipatória, por considerar que ambas podem ser convergentes quanto aos objetivos da prisão. O Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema Prisional; o Plano Estadual de Educação em Prisões da Bahia; e demais projetos e programas voltados para a educação em prisões. Encontram-se também na literatura dessa pesquisa concepções de diferentes autores que discutem a EJA em unidades de privação de liberdade, a educação como direito humano e o currículo numa perspectiva contemporânea.

Antes da entrada no Conjunto Penal de Eunápolis para a realização das etapas desse estudo, foram delineados procedimentos e dispositivos de coleta de informações, no entanto foi a partir da aproximação com o campo e vivência da pesquisa, que se detectou que os sujeitos da pesquisa estavam implicados numa pesquisa de base qualitativa, de caráter exploratório, sob os princípios da Etnopesquisa Crítica.

Ater-se aos pressupostos da abordagem qualitativa e da Etnopesquisa, permitiram o acesso a uma variedade de dispositivos para maiores entendimentos acerca da configuração do currículo e, conseqüentemente, a uma ampla visão e interpretação do fenômeno em estudo, situado na materialização das práticas educativas, vivências e experiências dos sujeitos da pesquisa. Movimento que facilitou a interação e entendimentos acerca da realidade da EJA, e a partir deste, buscou-se repensar e ressignificar as concepções e práticas educativas cotidianas.

Com base no exposto, resguardadas as devidas normas internas do Conjunto Penal de Eunápolis, no decorrer desse estudo, realizou-se observação do espaço físico da escola e da biblioteca, das atividades realizadas pela coordenadora pedagógica, terapeuta ocupacional e professores ligados ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC –, Programa Todos pela Alfabetização – TOPA – e de Educação Física. Nesses momentos, primava-se pelo diálogo informal com os funcionários e internos, sempre com enfoque para as particularidades da realidade educacional da unidade prisional.

Para apresentar com mais profundidade as dimensões (in)visíveis do currículo, estruturas estabelecidas, valores e significações construídas pelos sujeitos sociais que se inter-relacionam no CPE, foram relatados neste estudo a vivência de 04 (quatro) encontros (planejamento em apêndices) com a participação de jovens e adultos em cumprimento de pena, do regime fechado e semiaberto. E também, 02 (duas) palestras nos pavilhões A e B – apresentação pelas grades no momento de banho de sol e lazer; e 02 (duas) palestras no pátio de visita com 40 (quarenta) internos – 20 do Regime fechado e 20 do Regime semiaberto.

Esses momentos contribuíram para ampliar diálogos sobre a implantação e fortalecimento da EJA na Instituição, e favoreceu o contato de um contingente maior de internos, inclusive com aqueles que aguardam julgamento, em regime provisório. Assim, os internos de todos os regimes conheceram os propósitos da pesquisa e apresentaram sugestões para a construção dos princípios curriculares da EJA para essa instituição.

Foram entrevistados, 20 (vinte) internos, – 10 (dez) do regime semiaberto e 10 (dez) do regime fechado –, o diretor geral, funcionário efetivo da Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização do Estado da Bahia – SEAP – e 01 (um) diretor administrativo, funcionário da Empresa Reviver Administração Prisional Privada Ltda. Além desses, o professor de Educação Física, a Terapeuta Ocupacional e a Coordenadora Pedagógica, funcionários contratados pela referida empresa privada. Com essa finalidade, utilizou-se uma entrevista semiestruturada com um roteiro de questões fechadas para as informações pessoais e questões abertas voltadas para objeto em estudo. Todas as impressões

e sugestões acerca das atividades educativas, interesse dos internos pela educação, ou seja, aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem eram anotados no diário de campo, inclusive, diante do atual contexto educacional do CPE, aos poucos ficava cada vez mais perceptível a importância de se pensar o currículo para essa instituição de privação de liberdade.

Utilizou-se para análise documental, o Projeto Educacional da Instituição (Minuta – Proposta de implantação da EJA), a fim de conhecer a normatização, a proposta educacional, com maior enfoque para as concepções curriculares propostas para a EJA. As informações depreendidas por meio das entrevistas e dos documentos que fundamentam a EJA e as atividades desenvolvidas no CPE foram analisadas atendendo aos pressupostos da Análise de Conteúdo. De maneira atenta e fecunda, buscou-se nos conteúdos expressos nos documentos e entrevistas enriquecer a leitura, ultrapassando a superficialidade das narrações ou registros escritos, para deter-se nos elementos que constituem o fenômeno em estudo.

Atendendo às especificidades da Etnopesquisa Crítica, a análise das informações e a sistematização das proposições curriculares foram apresentadas para os sujeitos da pesquisa, de maneira interativa e dialogada. Proposta educacional que demanda ser reavaliada e ampliada periodicamente para que sejam acompanhadas as mudanças e novas concepções educacionais discutidas internacionalmente e vigentes no Brasil.

Para fins de organização do presente trabalho, primou-se pela seguinte estrutura: Na introdução, abordam-se os objetivos, as questões que motivaram a autora à escolha do tema, breve descrição do campo de pesquisa, concepções que fundamentam o objeto em estudo e o caminho metodológico da pesquisa.

No I Capítulo estão explicitadas as aproximações com o objeto de estudo, os questionamentos que surgiram no percurso da pesquisa e os novos caminhos que foram tomados para conhecer as atividades e práticas educativas no CPE. Trata-se com detalhes as etapas, os dispositivos e as técnicas para o alcance das informações e interpretação.

No II Capítulo apresenta-se breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e da educação em prisões, com base nas políticas públicas, nos dispositivos legais, nas diretrizes educacionais do âmbito prisional, refletindo sobre a educação como direito humano e ao longo da vida numa perspectiva contemporânea. O Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI – e Projeto Educando para a Liberdade, dentre outros.

No III Capítulo discute-se as dimensões (in)visíveis do currículo com base na dimensão prescritiva enquanto proposta educacional e na sua materialização, atos de currículo. Com esse intuito, discute-se acerca dos mecanismos sociais e as relações de poder

que moveram o surgimento das instituições prisionais a partir do fim do século XVIII ao início do século XIX, e a intersecção destes, na seleção dos conhecimentos e no processo ensino e aprendizagem.

No IV Capítulo serão apresentadas as interfaces do currículo no Conjunto Penal de Eunápolis e as proposições curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Conjunto Penal de Eunápolis.

Cabe destacar que o diálogo entrecortado por grades e trancas, com a coordenadora pedagógica do CPE, as leituras seletivas, críticas e interpretativas de documentos oficiais que trazem tão claramente a educação como direito de todos e a participação em eventos científicos, voltados para a EJA no segmento prisional e currículo, os diálogos informais e formais com professores e pesquisadores dentro dos espaços acadêmicos, principalmente, no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA –, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB –, contribuíram para fortalecer conhecimentos acerca dos entes temáticos envolvidos na pesquisa, especialmente o ente currículo.

Espera-se que as reflexões apresentadas nessa dissertação colaborem para dar visibilidade e fortaleça a implantação da EJA no CPE e de outras instituições. E ainda, contribua com a construção dos princípios e orientações curriculares da EJA, forma de possibilitar que a educação escolar nessa unidade de privação de liberdade embase-se a partir de concepções que favoreça a formação humana e respeite os sujeitos atendidos, sob as premissas da educação para a autonomia e como prática da liberdade. Movida por ações e pelo reconhecimento de que os internos são sujeitos de direito, e como tal precisam ser contemplados pelas políticas de educação.

1 METODOLOGIA DA PESQUISA: APROXIMAÇÕES, DESAFIOS E CAMINHOS PERCORRIDOS

O presente capítulo apresenta os caminhos percorridos e os encaminhamentos para chegar às informações e interpretações, sempre norteados pelos objetivos desta pesquisa. Registram-se também as motivações, as concepções do método e os dispositivos para apreensão e compreensão do objeto em estudo. Esclarece-se que, embora houvesse tentativas para preestabelecer a abordagem, o método, os procedimentos e recursos, foram os aspectos intrínsecos ao contexto e as subjetividades imanentes nas ações humanas que colaboraram para delinear a construção da metodologia desta pesquisa.

1.1 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM QUALITATIVA NO ESTUDO

Todo ato de pesquisar nasce das inquietações e curiosidades, busca para desvendar questionamentos acerca de uma dada realidade. Nesse processo, embora o pesquisador tente delinear os passos para chegar aos resultados, será a dedicação por entrelaçar a teoria ao movimento prático ou contexto em que se estabelecem as ações humanas que fortalecerão a compreensão mais apurada do objeto em estudo.

Com isso, torna-se imprescindível conhecer a história, diferentes concepções, os dispositivos legais e outros documentos que embasam o objeto em estudo e dedicar-se à observação do cotidiano, pois “[...] as práticas sociais devem ser olhadas localmente, isto é, jamais de forma descontextualizada. Para que se tornem visíveis essas práticas, é necessário que as conheçamos de dentro [...]” (MACEDO, 2010, p. 73). Esses aspectos devem ser considerados, porque

A curiosidade de que falo não é, obviamente, a curiosidade “desarmada” com que olho as nuvens que se movem rápidas, alongando-se uma nas outras, no fundo azul do céu. É a curiosidade metódica, exigente, responsável, que, tomando distância do seu objeto, dele se aproxima para conhecê-lo e dele falar prudentemente. É a curiosidade epistemológica. Sem ela, que jamais cansa ou desiste, não é possível a própria existência humana tal qual vem sendo. (FREIRE, 2014, p. 136)

Sendo assim, com o objetivo de compreender como se configuravam as orientações e proposições curriculares no Conjunto Penal de Eunápolis – BA, primou-se pela pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, com base na Etnopesquisa Crítica. Essas abordagens

permitiram maior entendimento acerca da inter-relação entre o contexto real e os sujeitos, sendo importantes para se detectar como os gestores, coordenadora pedagógica, professores e internos, pensavam a formação dos jovens e adultos privados de liberdade em processo de (re)socialização¹, possibilitando reflexões entre o ideal, o vivido e a intencionalidade, muitas vezes (in)visíveis nos conhecimentos selecionados e nas práticas educativas nos espaços formativos. Segundo afirmação de Macedo, “para o etnopesquisador interessado no campo do currículo, a cotidianidade das ações educativas é um cenário incontornável das ações educativas para o entendimento concreto do dinamismo deste artefato” (MACEDO, 2013, p. 133).

A partir da realidade diagnosticada e conhecimento construído no contexto da pesquisa, foram repensados os princípios curriculares da EJA para o Conjunto Penal de Eunápolis, visando a formação humana, com vistas ao desenvolvimento da autonomia dos internos, “educação como prática da liberdade” orientada por Paulo Freire (2013). Para a concretização desse objetivo, por respeito e ética profissional, aos sujeitos da pesquisa, vivenciou-se cada etapa desse estudo e, principalmente, a construção desses princípios curriculares ocorreu com a colaboração e acompanhamento dos jovens e adultos internos dessa instituição, pois “o homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade” (MIZUKAMI, 1986, p. 90).

Atendendo às orientações do Documento-Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, um currículo para a EJA deve ser construído de forma integrada, respeitando a diversidade e manifestações regionais da cultura popular; não pode ser previamente definido, e nem construído sem passar pela mediação com os estudantes e seus saberes, o que vai além do regulamentado, do tradicional sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio. É tarefa de diálogo entre educadores, educandos, especialistas, assim como os demais segmentos envolvidos no processo educacional, requer a formação docente continuada, como professor/pesquisador, pois por meio dela poderão revelar seus fazeres e ressignificar seus dizeres, a partir do que, efetivamente, sabem e pensam (BRASIL, 2009).

¹ Prefixo em destaque, utilizado nesse vocábulo e também em (re) inserção. Forma de reafirmar que os internos estão, temporariamente, afastados do convívio com a família e outros; porém encontra-se inserido em outro grupo. Grupo que é parte do todo “sociedade”. Nesse caso, podemos tomar o conceito de (re) socialização como tempo de convívio em outro grupo social, tempo de aproximação com outros conhecimentos e com outros; fase de preparação para retorno à sociedade fora muro, ou seja, (re)inserção aos seus grupos de convívio ou sociedade.

Por ser o currículo campo de relações de poder, entende-se por meio de Foucault (2015), que não cabe questionar quem tem o poder, mas entender a intenção do poder, onde ele se relaciona direta ou indiretamente, seu alvo ou campo de aplicação, onde ele se instala e produz efeitos reais. De maneira que, a tessitura de compreensão teórica e prática do currículo demanda considerar os espaços cotidianos em que os currículos acontecem, compreender o fazer curricular como uma produção de sentido em intersecção com os processos sociais, políticos e culturais. Entender o currículo como construção social do conhecimento (LOPES; MACEDO; 2010).

Para tanto, foi necessário conhecer como se estabelece as sugestões de normatização e as orientações para o currículo da EJA no âmbito prisional, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação-Lei nº 9.394/96; Lei de Execução Penal-Lei nº 7.210/84, outras leis que a complementam. E também, em outros documentos² que dispõem sobre a oferta da educação nos estabelecimentos penais. Observar de maneira criteriosa os pressupostos que embasam o projeto educacional do CPE, bem como as atividades e concepções de ensino validadas como importantes e necessárias para a formação dos jovens e adultos privados de liberdade. Daí a importância de ancorar-se na abordagem qualitativa, porque ela favorece

[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1995, p. 79)

Ao desenvolver uma pesquisa a partir da abordagem qualitativa requer muito mais que observar as nuances do objeto ou apostar nas convicções, crenças ou valores dos sujeitos da pesquisa, dissociando o fenômeno em estudo das subjetividades dos sujeitos da pesquisa. Não se trata de percorrer “labirintos” sem saber em que lugar quer chegar, ou construir um “mosaico” com diferentes formas e cores justapostas, que não dialogam entre si e com o todo, mas buscar uma integração dialógica entre o que se almeja investigar e o que está imanente às práticas e às ações humanas. Precisa-se do contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, pelo trabalho intensivo de campo (ANDRÉ; LÜDKE, 1995). Assim, a abordagem qualitativa

² Esses documentos foram listados na íntegra na introdução e constam-se nas referências deste trabalho.

[...] é o conhecimento em seu acontecimento do *conhecimento do conhecimento e do desconhecimento, tendo em vista a realização humana plena em sua abertura ontológica radical – um ser da diferença sem perda da unidade diversa*. Seu fim é a vida humana instante projetada em sua causação *como está sendo*. (MACEDO, 2009, p. 59)

Com intuito de observar com mais clareza e profundidade uma dada realidade educacional, tendo como base a abordagem qualitativa, o ambiente natural torna-se fonte direta para coleta de informações. “A densidade da descrição, a proximidade do campo fazem emergir um objeto um objeto rico em minúcias, com um sentido de plenitude e vida [...]” (MACEDO, 2010, p. 62).

Nesse caso, a atuação responsável e atenta do pesquisador é imprescindível para o alcance da interpretação e atribuição de significados em todo o desenvolvimento da pesquisa. Todavia, o observador não deve se colocar diante do objeto de estudo simplesmente apreciando o que está acontecendo, mas focar-se no objeto em estudo a partir dos significados sociais e subjetivos a ele relacionados (FLICK, 2009).

Sempre atento à relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, estabelecidas a partir do vínculo indissociável entre o mundo objetivo e as subjetividades. “É necessário viver as circunstâncias que o grupo experiencia, observar as reações organizadas ou não, as estratégias construídas, os conflitos instituídos” (MACEDO, 2000, p. 153).

Sob a certeza de que o estudo que tem como base a abordagem qualitativa volta-se para análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em contextos locais.

1.2 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Como já fora afirmado, o ato de pesquisar não se dissocia da realidade e nem do espaço em se materializa o concreto e as subjetividades humanas. Nesse sentido, mesmo o “campo” sendo um espaço com características semelhantes a outras realidades, cada lugar é específico, com peculiaridades próprias, “cada sociedade produz seu espaço, determina os ritmos, os modos de apropriação. O lugar, portanto, guarda o âmbito prático-sensível, real e concreto” (MACEDO, 2010, p. 35).

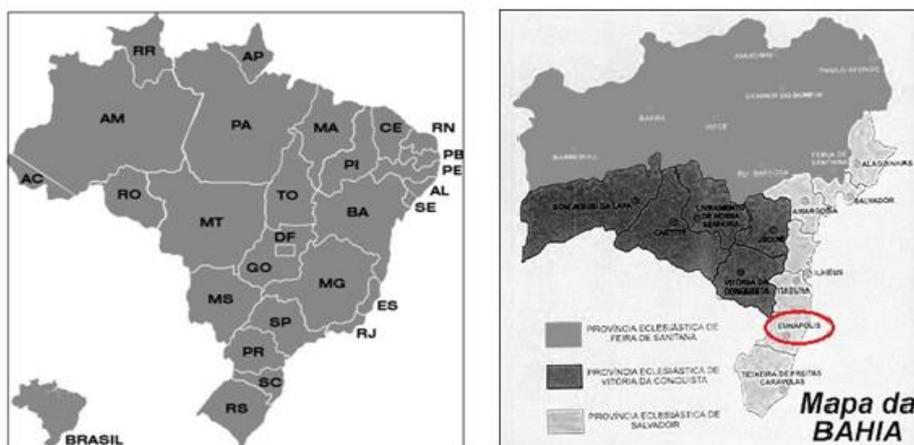
Assim, uma mesma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho ou de pesquisa não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. Por isso, é preciso entender que a intervenção é histórica, é cultural, é política;

tanto que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas (FREIRE, 2014), porque cada espaço guarda as suas especificidades.

Para adentrar-se no universo da pesquisa fez-se necessário ater às especificidades do campo de pesquisa, Conjunto Penal de Eunápolis, unidade penitenciária, vinculado à Secretaria de Administração e Ressocialização – SEAP³ –, situada no Extremo Sul da Bahia, na Fazenda Maria Maria, S/N, Bairro Alecrim II, no município de Eunápolis. Essa cidade localiza-se às margens da BR-101, com população estimada em 112.032 (cento e doze mil e trinta e dois), conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2014). Predomina-se na região a criação de gado para corte e produção de leite, o cultivo de café, mamão, pimenta do reino, mandioca e outros; a pecuária também é forte mantenedora de muitas famílias. Com base em informações do Centro de Inteligência em Florestas, em razão das vantagens climatológicas, adequadas para o plantio de eucalipto, se produz em Eunápolis, anualmente cerca de 10 (dez) milhões de toneladas de celulose.

Apesar de toda a fonte de renda, e consequente desenvolvimento da cidade, há um alto índice de envolvimento de jovens e adultos nos mais diferentes crimes, e também são poucas as oportunidades para esse público desfrutar do mundo da arte e lazer. A cidade está localizada a 651 KM (seiscentos e cinquenta e um quilômetros) de Salvador, capital da Bahia, como deve ser visto no mapa a seguir.

Figura 01: Localização de Eunápolis



Fonte: Google Imagens

³ Com a criação da Secretaria de Administração e Ressocialização – SEAP –, baseada na Lei nº 12.212, de 04 de maio de 2011, alteram-se a estrutura de cargos e o funcionamento do sistema prisional. Com o intuito de promover mudanças no sistema de administração pública do Poder Executivo Estadual, formular políticas de ações penais e de ressocialização de sentenciados, bem como planejar, coordenar e executar, em harmonia com o Poder Judiciário, os serviços penais do Estado.

O Conjunto Penal de Eunápolis foi inaugurado em 12 de maio de 2012, desde essa data é administrado por meio do sistema de co-gestão. Conforme dados no relatório *Prisões privatizadas no Brasil em debate*, implementado pela Pastoral Carcerária Nacional, nos contratos que definem o processo de cogestão, o Estado assume a direção da unidade composta pelo: diretor geral, diretor adjunto e coordenador de segurança. É responsável pela guarda e escolta externa, assim como pela fiscalização, controle do cumprimento do contrato da empresa privada e outros processos de administração. Já a empresa privada, no caso do CPE – a Reviver Administração Prisional Privada Ltda⁴ – assume toda a operacionalização da unidade, gerindo serviços de saúde, alimentação, limpeza, vigilância, escolta internas e a da manutenção das instalações (BRASIL, 2014).

Essa instituição recolhe jovens e adultos, do sexo masculino, condenados, que cumprem pena em regime fechado⁵, em regime semiaberto⁶ e em regime provisório⁷, da comarca de Eunápolis e de cidades circunvizinhas. Atualmente, essa unidade prisional abriga aproximadamente 646 (seiscentos e quarenta e seis)⁸ internos, em dois pavilhões (A e B)⁹, nas seguintes categorias de regime:

Tabela 01: População Carcerária de Eunápolis

Tipo de Regime	Valor absoluto
Regime Fechado	161
Regime Semi-aberto	079
Regime Provisório	406
Total	646

Fonte: SEAP (2015)

O CPE tem capacidade para 457 (quatrocentos e cinquenta e sete) internos, no entanto mantém encarcerado, atualmente, o quantitativo acima apresentado, de maneira que excedem 189 (cento e oitenta e nove) internos. Desse quantitativo, muitos ainda não foram

⁴ Empresa especializada em cogestão de presídios e casas de custódia, fundada em 2002. Informações disponíveis em: <http://reviverepossivel.com/empresa/>. Acesso em: 02 de novembro de 2015.

⁵ Interno julgado em cumprimento de pena. Permanece em celas individuais ou coletivas, com direito a sair do isolamento carcerário para banhos de sol, visitas de amigos e familiares, em dia e horário previamente estabelecidos pela direção da instituição prisional (BRASIL, 1984).

⁶ Cumprimento de pena em progressão de regime. Nessa fase, a lei autoriza saídas externas, cabendo ao Estado disponibilizar trabalho e educação dentro da prisão (BRASIL, 1984).

⁷ Presos em regime provisório estão sob a custódia do Estado, aguardando julgamento (BRASIL, 1984).

⁸ As informações referentes ao quantitativo de internos oscilam com muita frequência por conta da progressão de regimes, cumprimento de pena, do internamento em regime provisório, por conta das transferências requeridas pela família, Juiz ou pelo Diretor da Instituição, dentre outros. Os dados quantitativos apresentados correspondem ao mês de abril de 2015.

⁹ O pavilhão (A) abriga os presos provisórios e o B acolhe os presos do regime fechado e semiaberto.

alfabetizados, a maior parte desses internos não concluiu o Ensino Fundamental, uma pequena parcela concluiu o Ensino Médio e apenas 04 (quatro) internos cursaram o nível superior.

Para Elenice Maria Cammarosano Onofre, em sua obra *Educação Escolar na Prisão: o olhar de alunos e professores*, “a população carcerária apresenta características semelhantes às da população brasileira, constituída em sua maior parte de pobres e de pessoas pouco escolarizadas (2014, p. 25).

Essas informações não diferem da realidade de muitas unidades de privação do Brasil, em que “esses jovens, em sua maioria, vêm de famílias pobres e estiveram excluídos de direitos básicos de cidadania antes de serem presos” (AGUIAR, 2009, p. 108). Com contextos de vida marcados pelo descaso e exclusão social.

Sendo, portanto, importante a realização dessa pesquisa, pois “pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2013, p. 31).

É essa certeza que motivou o desenvolvimento desta pesquisa, para tanto se associam as especificidades da abordagem qualitativa aos princípios e peculiaridades da Etnopesquisa Crítica para dar visibilidade à questão educacional do Conjunto Penal de Eunápolis. Entende-se que “na verdade, não podemos viver senão em função do amanhã, daí o ser da curiosidade, da imaginação, da invenção que não podemos deixar de estar sendo” (FREIRE, 2014, p. 136).

Com esse propósito, considerou-se importante tomar como sujeitos desta pesquisa, os jovens e adultos privados de liberdade, e ainda profissionais responsáveis pela gestão, coordenação pedagógica, atividades esportivas, artesanais e laborais que orientam as atividades educativas nessa instituição. Sobre o exposto, Freire (2014) salienta:

[...] fazendo educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao que fazer educativo. (FREIRE, 2014, p. 77)

Para esse fim, foram entrevistados 20 (vinte) internos – 10 (dez) do regime semiaberto e 10 (dez) do regime fechado – o diretor geral, funcionário efetivo da Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização do Estado da Bahia – SEAP – e 01 (um) diretor administrativo, funcionário da Empresa Reviver Administração Prisional Privada Ltda. Além desses, o professor de Educação Física e do TOPA, a Terapeuta Ocupacional e a Coordenadora Pedagógica, funcionários contratados pela empresa privada ora citada.

1.3 CONTRIBUIÇÕES DA ETNOPESQUISA NO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

Com respaldo em estudos de Roberto Sidnei Macedo (2000; 2010), buscou-se compreender como se configuravam as orientações e proposições curriculares da EJA do Conjunto Penal de Eunápolis, atendendo às características da Etnopesquisa.

Quadro 01: Características da Etnopesquisa Crítica

ETNOPESQUISA CRÍTICA
1. Ciência empírica - O mundo empírico deve representar o ponto central do pesquisador. A realidade existe somente na experiência humana, que se desvela sob a forma de como os seres humanos vêem este mundo.
2. Prima pela “registro da vida ao vivo” – As compreensões emergem das indexalidades dos espaços ocupados: <i>cotidiano, cotidianidade, contexto e lugar</i> , ou seja, das políticas, dos cenários e das ações educacionais.
3. Processo de busca compreensiva que desafia e ensina a apreender ou reaprender a própria condição humana. Trabalhar <i>com</i> e a partir das experiências, narrativas e <i>etnotextos</i> , para que os etnométodos impregnados de histórias socialmente sejam reveladores de uma pesquisa socialmente e historicamente <i>indexilizada</i> .
4. Intensidade de observação, estudo e análise – A descrição supõe uma situação de presença, percepção apurada e relacional dos fenômenos.
5. Supera a visão ingênua e neutral, dando espaço para a própria construção social da ciência como cultura e como poder socialmente constituído. Os grupos humanos existem em ação e devem ser vistos em termos de ação.
6. Procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social - A realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira.
7. Os recursos da pesquisa podem ser: a observação, história de vida, análise de documentos oficiais e pessoais, narrativas e entrevistas. De maneira que a análise das ações não ocorra independentemente das práticas e dos contextos das atividades sociais que as produzem e as mantêm.

Fonte: MACEDO (2000; 2010; 2012).

Para atender aos pressupostos apresentados, é necessário o exercício da aproximação atenta, da “escuta sensível”, observação cuidadosa para o contexto e experiências vivenciadas pelos diferentes grupos sociais, entendendo que cada grupo de convívio guarda as suas peculiaridades. Sendo assim, mesmo que já tenham sido realizadas outras pesquisas que almejassem entender as práticas educacionais instituídas em espaços de privação de liberdade, não teremos contextos ou realidade educacional igual à do Conjunto Penal de Eunápolis. Haja vista que cada espaço ou grupos sociais têm as suas estruturas, valores e significações construídas pelos sujeitos sociais que nele se inter-relacionam.

De maneira que, no decorrer deste estudo, buscou-se valorizar a interpretação do contexto, olhar para as práticas educativas no CPE, no curso oferecido pelo PRONATEC e do TOPA, atividades de leitura e escrita aplicadas pela Coordenadora Pedagógica, oficinas de

arte laborais orientadas pela Terapeuta Ocupacional e atividades físicas orientadas pelo professor de Educação Física.

Assim, buscou-se compreender a realidade de forma densa, refinada e profunda, as dimensões prescritiva e (in)visível do currículo e a sua materialização, isto é, o movimento teórico e prático no processo ensino e aprendizagem. Visando sempre a descoberta apurada, característica que se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento é inacabado, portanto; ele deve ser visto como algo que se constrói, se faz e se refaz constantemente (MACEDO, 2000).

Deste modo, ao desenvolver uma pesquisa, que envolvem o movimento social e humano, novos elementos emergentes e importantes transversalizam o objeto em estudo, demandando novas discussões teóricas, suscitando a compreensão de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira.

1.4 DISPOSITIVOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Para melhor identificar as concepções de currículo que perpassavam e se materializavam nas práticas educativas instituídas no Conjunto Penal de Eunápolis e entender que jovem e adulto intencionava-se formar a partir das atividades e práticas educativas desenvolvidas nessa unidade de privação de liberdade, tornou-se imprescindível ater-se às seguintes etapas.

1.4.1 Fase Exploratória

Nessa etapa formalizou-se a apresentação do projeto de pesquisa, reafirmou-se o cronograma com horários de encontros, foram observadas a logística organizacional da instituição e as práticas educativas implementadas no Conjunto Penal de Eunápolis (apêndice II). Além disso, definiu-se com mais precisão o objeto de estudo, os objetivos, os subsídios teóricos para maior aprofundamento acerca da EJA no segmento prisional. Sob o entendimento de que não convém entrar no campo de pesquisa com uma visão determinada da realidade. “É preciso perder por primeiro a crença em uma *verdade-mundo* já consolidada e definitiva, para que o mundo seja reconquistado por nós em seu vigor originante” (MACEDO, 2009, p. 24).

Inclusive, dadas as peculiaridades dos espaços de privação de liberdade, é fundamental que o pesquisador entre em campo pronto para lidar com eventuais ocorrências, dentre elas destacam-se: a alteração dos dias das atividades de pesquisa por conta de rebeliões

resultantes de revoltas, resistências e lutas dos jovens e adultos privados de liberdade pela conquista de direitos, ou seja, melhores condições de aprisionamento; mudanças nas atividades administrativas; realização da operação “baculejo”¹⁰, realização de auditorias¹¹ internas, entendimentos dos gestores de que não se deve aplicar devidos instrumentos e procedimentos da pesquisa, dentre outros. Dessa maneira, levando em consideração a sistematização e organização interna do Conjunto Penal de Eunápolis, no 2º (segundo) semestre de 2014, foram realizadas as seguintes atividades¹².

1. Apresentação do Projeto de Pesquisa para o Diretor Geral/SEAP, Gerente Administrativo da Empresa Reviver, Coordenadora Pedagógica, Terapeuta Ocupacional e Professor de Educação Física.
2. Acompanhamento das atividades realizadas pela coordenadora pedagógica, a exemplo das triagens, antes da efetiva internação do jovem e adulto no CPE. Momento em que, registram-se a formação escolar e profissional do interno e dos pais, interesse por atividades educativas e recreativas, e outros.
3. Visita à biblioteca e ao espaço destinado a implementação da EJA, com o intuito de visualizar os compartimentos, os recursos materiais existentes, as condições estruturais e de conservação desses ambientes. Conhecer os projetos de leitura e de escrita desenvolvidos nesse espaço.
4. Diálogo informal com os internos do regime fechado, semiaberto e provisório, no momento de lazer e banho de sol. Esse, não ocorreu por meio de contato direto do pesquisador com os jovens e adultos privados de liberdade, pois havia entre eles uma grade, que não impediu que se estabelecesse o diálogo e apresentação dos objetivos da pesquisa. Prática que se fazia, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas para, em diálogo com eles, conhecer, não só a objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em que e com que estão* (FREIRE, 2011, p. 119).

A partir desse contato, os internos começaram a enviar as sugestões para construção dos princípios curriculares da EJA. Havia nessa ação uma preocupação de não propor a construção dos princípios curriculares de forma burocrática e mecânica, como propunha a teoria tradicional, mas com a colaboração dos internos, dialogar e repensar um processo

¹⁰ Processo de revista das celas.

¹¹ Processo que objetiva examinar de maneira sistemática as atividades desenvolvidas em determinada empresa, para detectar se os serviços são adequados, desenvolvidos com eficácia e atendendo aos objetivos propostos da instituição.

¹² Constam-se mais detalhadamente no apêndice II.

ensino e aprendizagem voltados para as singularidades do contexto e para as especificidades e necessidades de aprendizagens daqueles sujeitos em formação.

1.4.2 Coleta de informações para interpretar o objeto de estudo

1. Aplicação de entrevista semiestruturada (Apêndices VIII), foi realizada em datas e horários diferentes para cada Gestor; a Coordenadora Pedagógica, a Terapeuta Ocupacional e o Professor de Educação Física foram entrevistados coletivamente, no mesmo dia e horário, constituindo-se um diálogo muito proveitoso para a pesquisa. Por sua vez, o Professor do TOPA – interno do regime semiaberto do CPE, escolhido pela comunidade carcerária e pela equipe pedagógica por já ter exercido essa função fora muros e, principalmente, porque houve recusa dos professores desse programa para atuar nessa unidade prisional –, respondeu questionário com questões fechadas e abertas.

2. Acompanhamento das aulas do PRONATEC – Curso de Biojóias e do Curso de Cabeleireiro – organizado pelos gestores do CPE; com a participação de internos do regime semiaberto e do regime fechado, no turno matutino. Breve apresentação da pesquisadora e diálogo sobre a vivência das atividades educativas nessa Instituição.

3. Realização de 04 (quatro) encontros, em datas diferentes (Apêndices III e IV), sendo: 02 (dois) encontros com 10 (dez) internos do regime semiaberto, e 02 (dois) com 10 (dez) internos do regime fechado, essa atividade aconteceu no turno vespertino, com o mesmo planejamento, cumprindo uma carga horária de 180min (cento e oitenta minutos) em cada dia.

Utilizou-se essa carga horária para atender as normas e dinâmica organizacional interna do Conjunto Penal de Eunápolis. No turno matutino, os internos participavam das aulas do PRONATEC e no vespertino participavam dos encontros com a pesquisadora, acompanhados pelos Professores dos cursos e pela Coordenadora Pedagógica. Por isso, esses momentos foram designados como “encontros” porque não se tratava de estar com os internos apenas em horários específicos para realizar as entrevistas, mas numa carga de 180min., foram desenvolvidas atividades dinâmicas que permitiram a interação, o diálogo, o desvelar de histórias sobre as vivências na escola fora dos muros, as expectativas da implantação da EJA no CPE e nasciam sugestões sobre a educação para essa instituição, que eram registradas em diário de campo para composição das contribuições curriculares.

Nessa fase, entendíamos a importância de permanecer no campo de pesquisa por mais tempo para manter diálogo com a equipe pedagógica e com os internos, permitir que os

jovens e adultos de todos os regimes conhecessem o objetivo do projeto e colaborassem com a construção dos princípios curriculares, no entanto, até então os contatos foram dificultados.

Esse quadro toma outra direção no 1º (primeiro) semestre de 2015, quando a Coordenadora Pedagógica convidou a pesquisadora para realizar quatro momentos: 02 (duas) palestras nos pavilhões A e B (Apêndice III) – apresentação pelas grades no momento de banho de sol e lazer; e 02 (duas) palestras no pátio de visita com 40 (quarenta) internos – 20 do Regime fechado e 20 do Regime semiaberto (Apêndice IV).

Essas atividades ocorreram no turno matutino e no vespertino, orientadas a partir de temas geradores que fortaleceram debates acerca da importância da EJA no CPE, direito à educação, educação e cidadania, política étnico-racial, experiências com registros exitosos em unidades prisionais.

Na oportunidade, fortaleciam-se entendimentos acerca da EJA para essa instituição e pensávamos as contribuições curriculares. Todas as sugestões e impressões eram anotadas no diário de campo. As atividades vivenciadas durante os encontros e palestras podem ser visualizadas no quadro abaixo:

Quadro 02: Sistematização dos Encontros e das Palestras

ENCONTROS E PALESTRAS COM OS INTERNOS		
I Encontro: Vivências na escola... Saberes como instrumento de libertação!	Objetivos: Resgatar experiências com a escola; Apresentar o Projeto de Pesquisa; Refletir a educação como prática da liberdade; Levantar proposições para a EJA do CPE.	Atividades realizadas: Resgate das experiências com a escola; Apresentação do projeto de pesquisa; Reflexões: educação para libertação; EJA do CPE.
II Encontro: Escola que emancipa! Direito e qualidade da educação: sonho ou realidade em espaço de privação?	Objetivos: Refletir a educação como direito humano; Dialogar sobre a educação para a emancipação; Discutir os princípios e concepções da EJA do CPE.	Atividades realizadas: Diálogo: educação como direito humano; qualidade da EJA em unidades de privação de liberdade. O que aprender? Escola para quê?
I Palestra (1º semestre de 2015) Tema: * Histórias e memórias da educação escolar	Objetivos: Apresentar a Pesquisa; Reviver histórias e memórias da escola; Pensar proposições curriculares para a EJA do CPE.	Atividades realizadas: Narrativas sobre a escola; Mostra de experiências EJA no âmbito prisional; Registro de proposições curriculares da EJA.
II Palestra (1º semestre de 2015) Tema: Eu, tu, nós... História viva da África no Brasil!	Objetivos: Valorizar a diversidade étnico-racial do Brasil; Refletir concepções, temas e metodologias para comporem as contribuições curriculares da EJA do Conjunto Penal de Eunápolis.	Atividades realizadas: Reflexões acerca a política étnico-racial no Brasil; Preconceitos e outras histórias; Apresentação de vídeos sobre a política étnico-racial no Brasil; Currículo e a política étnico-racial.

Fonte: Registros de pesquisa, planos de atividades assinadas pela Direção do CPE.

Essas atividades realizadas possibilitavam a interação e o diálogo. Elas tinham como objetivo facilitar a aproximação com os internos, fortalecer o diálogo, assim favorecia o desvelar da realidade educacional e as concepções de currículo colocadas em prática nessa instituição, por meio de temas geradores, porque

[...] a investigação do tema gerador, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação), se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo. (FREIRE, 2011, p. 134)

É pelo processo de articulação entre a teoria, o pensar a formação, as experiências dos sujeitos e as práticas educativas desenvolvidas no Conjunto Penal de Eunápolis que aos poucos foram se desvelando as interfaces do currículo e se tornava viva a importância de se pensar um currículo para a EJA do CPE.

Esclarece-se que embora o diálogo fosse constante nos momentos de observação e nos encontros, não foi autorizada a gravação em áudio. Atendendo a essa determinação, aplicou-se entrevista com questões fechadas – voltadas para as informações pessoais – e abertas, mais específicas para o objeto de estudo (Apêndice VII).

No decorrer da aplicabilidade da entrevista foi necessário realizar a leitura conjunta das questões expressas, pelo fato da maioria dos internos não terem proficiência na leitura, sendo, portanto importante que esse processo ocorresse mediado por um processo dialógico e interativo. Na busca por “compreender escutando sensivelmente os *etnométodos* de um ator social, num diálogo proposto e provocado a partir do próprio fluxo que a entrevista como conversação conduz e produz” (MACEDO, 2012, p. 133). Assim, cada questão era lida pela pesquisadora, as dúvidas eram partilhadas e discutidas coletivamente. Nesse processo, foram anotadas no diário de campo as experiências e o interesse dos internos pela escola. E também, informações sobre a educação escolar que iriam complementar e enriquecer as discussões no momento da análise de informações.

Almejando não causar nenhum constrangimento aos jovens e adultos entrevistados e por respeito a eles, foi recomendado que os internos se identificassem por meio de pseudônimos, inclusive diferentes dos “apelidos” utilizados no cotidiano deles.

Por sua vez, a entrevista com os Gestores, a Coordenadora pedagógica, Terapeuta Ocupacional e Professor de Educação Física ocorreu de forma dialogada, as respostas foram anotadas como forma de garantir fidedignamente as contribuições para esse estudo. O interessante é que as respostas sempre possibilitavam que outras questões pertinentes ao

estudo fossem colocadas, que eram registradas no diário de campo, assim entendia-se com mais clareza as configurações do currículo nessa instituição. Essas entrevistas aconteceram no decorrer de 120 minutos, interrompidos, às vezes, por outros atendimentos administrativos necessários à manutenção da organização do CPE.

No momento da aplicabilidade desse instrumento, foram acrescentadas outras perguntas de acordo com a direção que o diálogo trilhava. A grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, sobre os mais variados tópicos, sendo, portanto importante instrumento para o entendimento e análise do objeto em estudo (ANDRÉ; LÜDKE, 2013).

Com o intuito de apreender as condições de oferta e as práticas educativas formais e informais cotidianas, intensificou-se o processo de observação. Todos os momentos no campo de pesquisa eram valiosos para captar a dinâmica educacional e registrar os detalhes pertinentes à interpretação do objeto de estudo: muros, murmúrios, olhares de desconfiança, as grades, as salas de aula, recursos pedagógicos, enfim o currículo em movimento. Porque sabe-se que a observação permite chegar o mais perto possível da perspectiva do sujeito, apreende sua visão de mundo ou mesmo dos significados que atribuem à realidade (MACEDO, 2000). Esta prática mostra que,

[...] em todo lugar e a todo momento existe uma verdade a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que no entanto está somente à espera de nosso olhar para aparecer, à espera de nossa mão para ser desvelada. A nós cabe achar a boa perspectiva, o ângulo correto, os instrumentos necessários [...]. (FOCAULT, 2015, p. 191)

Portanto, foi com o olhar focado que buscou-se conhecer a frequência de realização das práticas educativas desenvolvidas nessa unidade de privação de liberdade. E assim, em todo o percurso da pesquisa, a observação e o diálogo foram fortes aliados para detectar “[...] as reações organizadas ou não, as estratégias construídas, os conflitos instituídos” (MACEDO, 2000, 153). Alcançar entendimentos e interpretações acerca das subjetividades imanentes nas práticas educativas, e ver como se estabelecem os atos de currículo.

Atentou-se também para o espaço físico, com primazia para o pavilhão onde funcionará a EJA, a organização e o acesso dos jovens e adultos privados de liberdade à biblioteca, bem como às atividades desenvolvidas pela Coordenadora Pedagógica nesse ambiente. A qualidade do acervo e a conservação dos livros na biblioteca; o material didático disponível, forma de utilização dos recursos didáticos, o interesse dos internos pela educação escolar e o empenho dos gestores e da coordenadora pedagógica pela implantação da EJA.

A fim de registrar as minúcias e detalhes detectados ou percebidos no decorrer de todas as etapas desta pesquisa, utilizamos o *caderno* ou *diário de campo*. “Na realidade, a prática do diário de campo permite que nos situemos nos meandros e nas nuances, em geral descartados, nem por isso pouco importante, da instituição da pesquisa, naquilo que são suas características explícitas e tácitas” (MACEDO, 2010, p. 133).

Nesse dispositivo de aproximação e compreensão das informações foram registradas as lembranças nas quais se buscam os significados e motivos que levaram os participantes da pesquisa a abandonarem a escola na infância, as práticas educativas do Conjunto Penal de Eunápolis. “Trata-se sempre de começar pelo vivido, realidade opaca, resistência que constitui a verdade de cada experiência do sujeito social nas práticas educacionais (MACEDO, 2000, p. 176).

Ademais, registrou-se como o encarcerado percebia a condução das práticas educativas no contexto da prisão, a exemplo das atividades educativas desenvolvidas pela coordenadora pedagógica, pelo professor de Educação Física e pela terapeuta no Conjunto Penal de Eunápolis. E, principalmente, como a escola da prisão podia auxiliar no processo de (re)socialização e (re)inserção social, porque reconhece-se que a “análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das “situações-limite” (FREIRE, 2011, p. 134).

Com a intenção de conhecer como se estabelecia as orientações e organização administrativa pedagógica do Conjunto Penal de Eunápolis, em 2015, realizou-se uma análise das proposições e orientações educacionais da EJA e as concepções de currículo estabelecidas no *Projeto Educacional da Instituição (Minuta: Implantação da EJA/2014)*.

A finalidade dessa análise documental foi captar a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; que atrelada à análise do conteúdo, cujo objetivo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 1977). Para isso, foi imprescindível selecionar os documentos considerando os seguintes aspectos: autenticidade, credibilidade, representatividade e significação para a pesquisa, conforme orienta (FLICK, 2009).

Uma vez observados esses aspectos, foi desenvolvida leitura cuidadosa dos documentos, na certeza de que “a análise documental faz-se, principalmente por classificação-indexação; análise categorial [...], forma de *classificar* os elementos de informação dos documentos, de maneira muito restrita” (BARDIN, 1977, p. 46). Sendo assim, buscou-se analisar no Projeto Educacional a normatização e concepções curriculares EJA do CPE.

Até esse momento, todas as etapas desenvolvidas e a utilização dos dispositivos para apreensão da realidade educacional do Conjunto Penal de Eunápolis colaboraram para melhor refletir princípios “fundantes” curriculares da EJA para essa unidade de privação de liberdade.

1.4.3 Análise e apresentação da sistematização das informações construídas no contexto do estudo para os sujeitos da pesquisa

Além das entrevistas e registros de observação, foi utilizado para aprofundamento deste estudo o diálogo estabelecido entre os sujeitos da pesquisa e as proposições curriculares enviadas para a pesquisadora por meio de cartas, com o intuito de favorecer reflexões acerca das práticas em EJA e também colaborar com a construção das contribuições curriculares.

Para tanto, as informações e as impressões acerca do objeto em estudo foram transcritas e a interpretação se deteve na Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977), de maneira geral, pode-se afirmar que a sutileza desse método, corresponde aos objetivos:

- ultrapassagem da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efectivamente contido, podendo esta <<visão>> muito pessoal, ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?
- e o enriquecimento da leitura: Se um olhar imediato, espontâneo, é fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos na compreensão. (BARDIN, 1977, p. 29)

Sendo assim, será com base nos “dois pólos, desejo de rigor e necessidade de descobrir, de ir além das aparências” (BARDIN, 1977, p. 29), que buscará maior aprofundamento acerca das concepções de currículo que perpassam a proposta e ações educativas do CPE. Dessa maneira, Maria Laura Puglisi Franco (2003) assinala,

A partir das respostas obtidas, a pesquisadora passou a construir quadros ilustrativos para facilitar os procedimentos de agrupamentos, de classificações, de pré-análise, procedimentos, estes, vistos como indispensáveis e fundamentais para auxiliar a posterior criação de categorias, e conseqüentemente, a efetiva possibilidade de inferir, analisar e interpretar os dados a serem submetidos à Análise de Conteúdo. (FRANCO, 2003, p. 62)

Assim, no decorrer da análise das informações paulatinamente constituíam-se indicadores com os temas das categorias, que foram classificados em categorias molares. O

apreendido foi quantificado tomando como base a intensidade ou frequência do aparecimento nas entrevistas e/ou documento em análise *Minuta: Proposta Educacional da EJA*.

Para formalizar a apresentação desta pesquisa, bem como dos princípios curriculares da EJA construídos pelos sujeitos da pesquisa, desenvolveu-se as seguintes ações:

- Apresentação do relatório da pesquisa para representantes dos sujeitos da pesquisa, da sociedade civil e do poder público para reflexão os atores sociais sobre a atual condição de oferta da EJA no Conjunto Penal de Eunápolis;
- Apresentação dos princípios curriculares da EJA para os participantes da pesquisa, por meio de uma linguagem clara, objetiva e acessível com utilização de *power point*;
- Apresentação dos desenhos manuais produzidos pelos internos para ilustração dos princípios curriculares.

Nessa etapa foram registradas outras sugestões acerca do processo ensino e aprendizagem, que deverão incorporar-se no documento, ainda em construção: **“Sem grades, sem trancas: O currículo da Educação de Jovens e Adultos do Conjunto Penal de Eunápolis”**, e posteriormente, no Projeto Político Pedagógico da instituição.

2 CONTEXTO, TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES CURRICULARES: DESDOBRAMENTO NAS UNIDADES PRISIONAIS NO BRASIL

Neste capítulo apresenta-se breve contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Discute-se as configurações do currículo em instituição prisional, as tendências e concepções curriculares que perpassam a EJA em diferentes períodos, bem como a evolução da educação prisional ao longo dos anos. Estas discussões baseiam-se nas diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos nas prisões e em Programas de Ensino a partir do século XX. Por fim, as reflexões aqui apresentadas foram fundamentadas ainda em autores e pesquisadores que discutem os princípios da garantia da educação como direito humano e ao longo da vida, numa perspectiva contemporânea.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Desde o Brasil Colônia já se prenunciava a educação de adultos, “o ensino tradicional ou jesuítico defendia que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliava a memória” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21). Por muito tempo as iniciativas no âmbito da educação de adultos aconteceram de forma assistemática e descontínua, com ensino muito mais voltado para difusão dos princípios do catolicismo, compactuado com os interesses do regime político que visava à manutenção da ordem. Assim, nesse período, “o ensino da doutrina cristã, dos ‘bons costumes’ (diga-se costumes portugueses) e das primeiras letras compunha a matriz curricular básica” (ZOTTI, 2004, p. 122).

A Constituição Política do Império do Brasil instituiu “a instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824). Contribuindo para abertura de importantes discussões acerca do Ensino Primário como direito universal. Contudo, a lei não definia a partir de qual idade o sujeito teria o direito a ingressar na escola, e mesmo trazendo o vocábulo “todos”, não fazia menção ao público ao qual seria destinada a garantia do direito à educação. Assim, por muitas décadas a educação esteve voltada mais para crianças, sendo reservada aos grupos das camadas sociais que tinham prestígio político perante a sociedade vigente e melhor poder aquisitivo, retardando o fortalecimento da educação para as pessoas adultas.

Embora as prisões fossem espaços ainda com menor visibilidade, comparada à atualidade, dois anos após a inauguração da Casa de Correção de São Paulo, em 1854, foi criada a Escola Elementar de Primeiras Letras, e para ministrar as aulas foi escolhido como professor um sentenciado que antes de ser preso já exercia esse ofício. Todavia, perdeu o cargo após quatro anos, sob justificativa do administrador de que ele não tinha força moral suficiente para reger o magistério (TRINDADE, 2012). O principal objetivo dessa escola era regenerar os encarcerados através da luz da instrução. Para esse fim, conforme Sousa (2006), criou-se uma cultura escolar específica marcada pela interface entre a disciplina da escolarização conjugada à disciplina carcerária. Sob esse prisma,

O vínculo entre currículo e prescrição foi desde muito cedo forjado, e com o passar do tempo sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo. (GOODSON, 2012, p. 31)

Essa forma de pensar e estruturar o que ensinar no cárcere se coaduna com os princípios educacionais da segunda metade do século XIX. Período em que o currículo era instrumento de controle de qualidade do sistema escolar, pautado na predeterminação e na previsibilidade dos conhecimentos, a serviço do controle social. As disciplinas tinham conteúdo/atividades que lhes eram próprios e suas especificidades ditavam sua utilidade para o desenvolvimento de certas faculdades da mente (LOPES; MACEDO, 2011). Dessa forma,

[...] as técnicas administrativas e econômicas manifestavam um tempo social de tipo serial, orientado e cumulativo: descoberta de uma evolução em termos de 'progresso'. [...] talvez correlatas das novas técnicas de poder e, mais precisamente, de uma nova maneira de gerir o tempo e torná-lo útil, por recorte segmentar, por seriação, por síntese e totalização. (FOUCAULT, 2009, p. 154)

As experiências no campo da educação mostram que o processo de formar e educar foram se constituindo com base em princípios de valor utilitário, voltados para adaptação de conteúdos que correspondiam, principalmente, com os interesses ideológicos e econômicos da sociedade vigente. São arranjos sutis, assinala Michel Foucault, em sua obra *Vigiar e punir*, enredados pela “minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo dão em breve, no quadro da escola, do quartel, [...], um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica (FOUCAULT, 2009, p. 136).

O que era ensinado nos espaços educativos formais e informais sempre ditava regras e valores morais, enfim exerceu poder sobre os indivíduos, não se constituindo de outra maneira nos espaços prisionais. Sendo as prisões espaços em que “[...] acentuam-se os contrastes entre a teoria e a prática, entre os propósitos das políticas públicas penitenciárias e as correspondentes práticas institucionais, delineando-se um grave obstáculo a qualquer proposta de reinserção social dos indivíduos encarcerados (ONOFRE, 2014, p. 35).

Para Miguel Arroyo (2013), ao longo dos anos, o currículo tem se constituído como território de disputas, campo de ausências e ocultamentos dos coletivos sociais no território do conhecimento. Evidencia-se o não reconhecimento dos trabalhadores como produtores de saberes, culturas, modos de pensar, como sujeitos de história. Os currículos sobre os coletivos populares que acedem a escola pública, não expressam as suas experiências sociais, profissionais e humanas, com suas origens étnicas, do campo, das periferias ou daqueles que se encontram nas unidades de privação de liberdade.

Moreira e Silva (2011) assinalaram que a escola foi vista como capaz de adaptar as novas gerações às transformações sociais que ocorriam. Nestas condições, o currículo tornou-se instrumento por excelência do controle social, cuja pretensão era inculcar valores, as condutas e os hábitos “adequados”. Em síntese, era indispensável organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência. Sendo assim, a produção de conhecimentos pela humanidade, sempre esteve interligada ao processo de construção material e social.

Um dos problemas descritos por Goodson (2012), é que as classes superiores ou dominantes podiam incorporar suas percepções, intuições, informações e conhecimentos em sistemas coerentes de pensamento e inferência. Já as classes inferiores não agiam sobre o conhecimento nem generalizavam a partir de dados. Surgiu uma *barganha diabólica*: as classes inferiores aprendiam mecanicamente “fatos” específicos e contextualizados, mas a capacidade de generalização através dos contextos não lhes era proporcionada ou estimulada. Então, o conhecimento descontextualizado¹³ era para outros. Para as classes inferiores, ele se tornava uma forma estranha e inatingível de conhecimento. Com o tempo, também este conhecimento procurava neles a passividade.

Somam-se a esses problemas, o fato da EJA ser colocada em prática por diversos processos e práticas, pouco relacionados à realidade da maioria dos educandos, pessoas idosas, trabalhadores de origem rural ou do campo, de baixa renda, e que foram excluídas do

¹³ Esse vocábulo não é utilizado para tratar de conhecimentos desarticulados da realidade dos sujeitos, mas para se pensar conhecimentos voltados para diferentes contextos.

sistema de ensino. Acrescenta-se que esses jovens e adultos carregavam o estigma do “insucesso” porque não alcançaram êxito na etapa do ensino regular.

Cada vez mais o analfabetismo e a precária formação afastavam a população jovem e adulta de uma condição digna de sobrevivência. Para Arroyo (2013), a ausência dos sujeitos populares nos centros tidos como transmissores de conhecimentos não se dava por ingênuo esquecimento, na verdade ainda se configura como um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais.

E assim, se fortalecia a exclusão do sujeito, pois o homem, que não dominava a leitura dos símbolos grafados, era considerado desprovido de saberes e conhecimentos. Aumentavam os (pré)conceitos e estigmas, reduzindo as chances de participação mais efetiva na vida social. Essa visão errônea desprezava a possibilidade do sujeito como construtor de conhecimentos no processo de interação, saberes adquiridos por meio da experiência, fruto da criatividade do sujeito.

Comprova-se o dito anteriormente, uma vez que em 1868, o chefe de polícia da Casa de Prisão com Trabalho – CPCT¹⁴ – lamentava o fato de ainda não ter escola com frequência obrigatória para todos. Entretanto, no seu discurso refletia uma visão reducionista e elitista, uma vez que considerava os presos como sujeitos desprovidos de certo grau de conhecimento. E por isso, recomendava uma educação escolar voltada para a “cultura da inteligência”, a serviço da melhoria do coração e do espírito do sujeito, formação escolar que favorecesse a transformação do preso (TRINDADE, 2012).

Se a educação de adultos passava por dificuldades nos espaços fora das prisões, dentro delas ainda era mais carente, uma vez que pouca importância era dada à formação de pessoas encarceradas. Entretanto, havia no interior das prisões um movimento de formação no âmbito da leitura e da escrita, construído a partir de iniciativas e necessidades dos internos. Inclusive, têm se ampliado o número de registros de experiências de alfabetização no Brasil dentro de unidades de privação de liberdade, por meio de atividades de leitura e escrita realizadas pelos próprios internos nas celas que os resguardam.

É tanto que, na Bahia, criou-se a referida escola da CPCT, em 15 de junho de 1871¹⁵, no entanto o significativo número de documentos escritos pelos presos mostra que a escrita sempre foi forte instrumento de protesto e comunicação nas prisões, mesmo antes do

¹⁴Primeira Instituição Penitenciária da Bahia, inaugurada em 1861, foi o principal símbolo da reforma prisional e do aprisionamento moderno da província (TRINDADE, 2012).

¹⁵ Cabia a uma Casa Prisão com Trabalho a missão de punir desvios sociais, redisciplinar o divergente, pela atuação em três frentes: a instrução elementar, a educação moral e a regeneração pelo trabalho.

surgimento das escolas das instituições penitenciárias. Era a forma dos internos protestarem contra as más condições de alojamento, falta de atendimento e tratamento médico, violência, e detenções sem motivos. Produziam também cartas que revelavam redes complexas de relacionamento dentro da comunidade prisional. E, aqueles que não sabiam ler e escrever buscavam o auxílio de companheiros ou de advogados para servirem de mediadores (TRINDADE, 2012).

O fato de haver esse movimento de aprendizagem no âmbito da leitura e escrita nas prisões, não impediu, segundo o presidente da província da época, que os presos da Bahia recebessem a notícia da fundação da escola com contentamento. Diferentemente, da Penitenciária de São Paulo, as autoridades baianas não permitiram a atuação de sentenciados como professores, por isso para dirigir a escola foi nomeado o professor Benvindo Alves Barbosa, que começou a ensinar no dia 15 de setembro daquele ano e permaneceu na função por uma década (TRINDADE, 2012).

Na virada para os anos 1900, com o início da industrialização americana, e nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força, favorecendo o início dos estudos curriculares (LOPES; MACEDO, 2011). Esse movimento era contrário ao ensino “tradicional”, e chama à atenção para realidade integral das pessoas. A educação escolarizada deveria sustentar-se integrada à democracia, à formação do cidadão atuante.

A partir de 1930, no período republicano, por ser a alfabetização uma condição necessária para que o eleitor possa votar, surgem os movimentos a favor da alfabetização de adultos, e assim, mesmo timidamente, começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país, fortalecido pela Constituição da República de 1934. Nessa época, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos, inclusive para o público adulto (BRASIL, 2001).

Na década de 40, o governo federal mostra-se interessado em impulsionar a oferta de escolarização de adultos, delegando as devidas responsabilidades aos estados e municípios. Subjacente a essas iniciativas, havia o interesse em aumentar o quantitativo de eleitores, formar o sujeito para atender à demanda de mão de obra e a produção, voltada para o progresso social e econômico. “Acreditava-se no desenvolvimento do país a partir da participação de todos. Iniciam-se as campanhas de alfabetização de adultos, visando a modernização da sociedade e maior ajustamento da população, principalmente a rural

(FERNANDES, 2010, p. 23-24). As cobranças quanto aos níveis de instrução e domínio de habilidades e a entrada precoce no mercado de trabalho constituíram os fatores principais de mobilização do sistema educacional para jovens e adultos.

Conforme, Fávero (2009), as camadas populares lutavam pela escola elementar, que não raro lhes era oferecida por meio de “classes de emergência”, com um currículo reduzido e facilitado do ensino primário, associado a uma iniciação ao trabalho. Já para as populações rurais, propunha-se a educação de base, não raro restrita à alfabetização daqueles que não tiveram acesso à escola regular na faixa etária convencional.

No âmbito nacional, criada em 1947, destaca-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA –, fornecedora de infra-estrutura aos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos¹⁶. “As inúmeras críticas à CEAA advertiram tanto para as deficiências administrativas e financeiras quanto para a sua orientação pedagógica” (LEITE, 2012, p. 43), reforçam a luta e busca pela consolidação de um novo paradigma teórico e pedagógico. Educação organizada a partir da realidade dos alunos, implicando a renovação de métodos e procedimentos educativos.

No final da década de 50 e início da década de 60 ocorre uma grande mobilização social em torno da educação de adultos. Assim,

Duas são as tendências mais significativas na educação de adultos: a educação de adultos entendida como **educação libertadora**, como ‘conscientização’ (Paulo Freire) e a educação de adultos entendida como **educação funcional** (profissional), isto é, o treinamento de mão de obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente. (GADOTTI, 2011, p. 42)

Em relação à educação em prisões, em 1957, no importante documento internacional, Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos, lançado pela Organizações das Nações Unidas – ONU –, dispõe-se sobre diferentes direitos dos presos. Na regra nº 40, “cada estabelecimento penitenciário deve ter uma biblioteca para o uso de todas as categorias de reclusos, devidamente provida com livros de recreio e de instrução e os reclusos devem ser incentivados a utilizá-la plenamente”. E na regra nº 77, recomenda-se que sejam tomadas medidas para melhorar a educação de todos os presos em condições de aproveitá-la, incluindo instrução religiosa nos países em que isso for possível. De maneira que a educação de analfabetos e presos jovens será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção

¹⁶ BRASIL. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

(ONU, 1957). No futuro, essas regras colaboraram para fortalecer a construção de diferentes dispositivos legais no Brasil, trazendo com muita força a constituição do direito à educação para jovens e adultos privados de liberdade.

Surgiram vários movimentos sociais, destacam-se: a realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), que contou com a participação de Paulo Freire. Além desses, o Movimento de Educação de Base (1961), o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), os Centros Populares de Cultura (UNE), a Campanha de Pé no chão também se Aprende (Prefeitura de Natal). Na diversidade dos movimentos, o Movimento de Educação de Base (MEB) conquistou posição de destaque, dado o seu caráter de movimento oficial garantido na articulação política entre governo federal e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), gerando a criação e o funcionamento de uma rede escolar radiofônica de dimensão nacional.

Conforme Arroyo (2011) o percurso histórico da EJA tem se constituído pela rica diversidade de educandos, de níveis de escolarizações, de trajetórias escolares e, sobretudo humanas; diversidade de instituições e agentes que se dedicam a trabalhar nessa modalidade de ensino; diversidade de métodos, didáticas e propostas educativas, enfim diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas.

Portanto, para o autor, pode-se afirmar que a EJA nunca fora totalmente esquecida, uma vez que sempre aparece vinculada a outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeitos de direitos. Reitere-se que esse sempre foi um dos campos da educação mais politizados, tudo isso por ser um campo aberto, não fechado e apenas burocrático, mas por se constituir como campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, conforme apresentado no próximo subtema.

2.1.1 A Educação Popular: o passado em tempo presente

A década de 60 foi uma das épocas mais expressivas na constituição histórica da Educação de Jovens e Adultos, tendo a sua trajetória marcada por diferentes campanhas, organização de grupos populares articulados a sindicatos, associações, diversos movimentos sociais. Período movido pela efervescência cultural, por lutas ideológicas políticas e sociais.

No âmbito educacional, difundiram-se os ideais da Educação Popular – EP –, cujo objetivo era a democratização da escolarização básica, fundamentada em princípios da educação para a *conscientização, autonomia e emancipação do sujeito*. Os movimentos preconizavam a efetivação da educação de adultos, voltada para a transformação social e não

somente para a integração da população aos processos de modernização e para o desenvolvimento econômico.

Aprova-se em janeiro de 1964¹⁷, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, que previa o desenvolvimento de programas de alfabetização, estruturado por Paulo Freire (BRASIL, 2002). Embora o pensamento e as proposições educacionais de Freire alcançassem no período o respeito de muitos estudiosos e políticos, havia também a preocupação e desinteresse em apoiar essas concepções, por serem estruturadas a favor do desenvolvimento crítico, da autonomia e da emancipação dos sujeitos.

A proposta de Freire sempre esteve voltada para a contraposição à educação tradicional, por isso propunha a construção de saberes mediados por uma educação problematizadora e crítica. O conhecimento parte da compreensão de que os seres humanos são históricos, que vivem realidades concretas em situação de opressão. Pensar nos saberes associados ao contexto de vivências e experiências implica conceber o desenvolvimento de inserção crítica e de transformação (LOPES; MACEDO, 2011). Nesse período, as análises e compreensões no campo do currículo

Não mais se supervalorizam o planejamento, a implementação e o controle de currículos. Não mais se incentivava a doção de procedimentos “científicos” de avaliação. Não mais se considerava a pesquisa educacional quantitativa como o melhor caminho para se produzir conhecimento. Deslocaram-se e renovaram-se, em síntese, os focos e as preocupações. (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 23)

Nessa nova fase da educação, mesmo que as políticas educacionais e estratégias de inclusão, ainda tão incipientes, enfrentassem dificuldades na sua efetivação e na forma de pensar e colocar em prática o currículo, as vozes dos movimentos de diferentes grupos sociais começaram a fortalecer os princípios da Educação Popular.

Considerado por Arroyo (2005) como um dos movimentos mais questionadores do pensamento pedagógico, que nasce e se alimenta de projetos de educação de jovens e adultos concomitante a movimentos populares nos campos e nas cidades, em toda a América Latina. Esse movimento da Educação Popular representa os ideais de homens e mulheres, que por muito tempo tiveram os direitos violados, e clamam por uma nova construção social da educação.

¹⁷ Nesse mesmo ano, após o golpe militar, vários projetos foram extintos, por serem considerados de caráter comunista, sendo que alguns tiveram seus membros perseguidos e exilados.

É pertinente considerar que dentre esse público estão os encarcerados, jovens e adultos privados de liberdade, que também são representação viva da falta de garantia ao acesso e qualidade da educação, tanto na prisão quanto fora dos muros. Onofre assinala,

Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados dos seus direitos fundamentais. Ideologicamente, como “pobres”, aqueles são jogados em um conflito entre necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São com certeza, produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. (ONOFRE, 2014, p. 25)

Dada a incipiente condição de oferta e a negação de direito à EJA tanto fora muros quanto no segmento prisional do Brasil ao longo dos anos, a herança legada pelas experiências de educação de jovens e adultos inspiradas no movimento de educação popular não é apenas digna de ser lembrada e incorporada. Visto que, a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram as experiências e concepções da educação popular, ainda atravessam tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, e pela vida (ARROYO, 2001).

Com relação aos jovens e adultos privados de liberdade, na “sua condição de presos, seu lugar na pirâmide social é reduzido à categoria de ‘marginais’, ‘bandidos’, duplamente excluídos, massacrados e odiados” (ONOFRE, 2014, p. 25). O estigma, a segregação e o preconceito que lhes são imputados marcam para sempre suas vidas. Na sua maioria, são sujeitos que não tiveram acesso aos direitos básicos que permitem uma sobrevivência digna fora da prisão, e ainda enfrentam a negação de direitos dentro dos espaços de privação, dentre eles destaca-se o direito à educação. Freire (2014) enfatiza:

Daí a necessidade da intervenção competente e democrática do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares, demitidos da vida, estão como se tivessem perdido o seu endereço no mundo. [...]. Não me parece possível organizar programas de ação pedagógica sem levar seriamente em conta as resistências das classes populares. (FREIRE, 2014, p. 57; 59)

Nesse sentido, para a construção do currículo faz-se necessário o movimento coletivo, a participação da comunidade interna, mediado pelos princípios da gestão democrática. Por isso, exige-se pensar mais do que uma intervenção específica: exige projeto político-pedagógico para a escola de EJA como comunidade de trabalho/aprendizagem em rede, em que a diversidade da sociedade esteja presente. É tarefa de diálogo entre educadores,

educandos, especialistas, assim como os demais segmentos envolvidos no processo de construção desse artefato político, cultural e social (BRASIL, 2009).

Fávero (2009) e Arroyo (2001) assinalaram que, a educação popular é uma prática social, existente dentro das relações sociais históricas, que atua no sentido de transformá-las em direção a uma sociedade democrática. Trata-se de relações de poder entre as diferentes classes sociais. E, em tempos de uma realidade da educação tão excludentes para jovens e adultos e com tantas fragilidades, vale rememorar, sem jamais esquecer os traços da herança da educação popular:

Quadro 03: Legado da Educação Popular

Educação Popular	
1º Traço: A atualidade do legado da EJA.	Em tempos de exclusão, continua atual a miséria, o desemprego, a luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida, a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências e concepções.
2º Traço: Olhar primeiro para os educandos, para sua condição humana – um dos traços mais marcantes dessa herança.	A EJA deve tomar como base os jovens e adultos pela sua realidade social, sem deixar de fora as dimensões de sua condição humana, fundamentais para as experiências de educação.
3º Traço: Reencontro com as concepções humanistas de educação.	Ter o ser humano e sua humanização como problema pedagógico. Não reduzir as questões educativas a conteúdos mínimos, cargas horárias mínimas, níveis, etapas, regimentos, exames, avanços progressivos, verificação de rendimentos, competências, prosseguimentos de estudos, etc.
4º Traço: Aproximar-se do campo dos direitos.	Incorporar uma das matrizes mais perenes da formação humana, da construção e apreensão da cultura e do conhecimento: reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações, onde nos constituímos humanos, sociais, cognitivos, culturais. Reconhecer a cultura como matriz da educação. Educação distanciada da lógica do mercado.
5º Traço: A educação como direito humano.	A realidade de opressão e de exclusão e os saberes e as pedagogias dos oprimidos devem perpassar os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências de EJA. A educação reflete os movimentos populares e culturais da época. O sentido humano, cultural, pedagógico. A Pedagogia do Oprimido, da Libertação, da emancipação, do fazer-se humanos.

Fonte: ARROYO (2005).

Arroyo (2005) apresenta elaborações *freirianas* quando se fundamenta na educação popular, por ser evidente em seus pensamentos um projeto de educação que visa a luta dos

oprimidos, imbuídos da conscientização política. “Assim, educação e política são indissociáveis como projeto e práticas sociais. O currículo, sua concepção e implementação vão refletir, mobilizar e objetivar essa indissociabilidade” (MACEDO, 2013, p. 101). Por isso, é importante enfatizar a significativa contribuição de Paulo Freire no campo do currículo ao colocar em evidência a visão epistemológica tradicional sintetizada no conceito de “educação bancária”.

A preocupação é que “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele” (FREIRE, 2011, p. 83). Nesse sentido, as concepções educacionais devem se deslocar da teoria neutra para basear-se nas questões da ideologia, saber e poder, um currículo que ativamente se (re) produz a partir de práticas e significados sociais, sob os princípios da EP, porque

A Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais [...] a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber do senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele. (FREIRE, 2014, p. 34)

Nesse caso, a experiência e as necessidades dos alunos são questões centrais para a construção do currículo. “Faz parte da importância dos conteúdos a qualidade crítico-epistemológica da posição do educando em face deles” (FREIRE, 2014, p. 100). Sendo necessário considerar o aluno como sujeito do processo de aprendizagem e recolocar a comunicação interpessoal no centro dos métodos de ensino, cujo objetivo deve ser sempre “entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 23).

Conforme visto, o currículo não pode estar separado da totalidade do social, e por isso deve ser historicamente situado e culturalmente determinado; o currículo é um ato inevitavelmente político que deve objetivar a emancipação das camadas populares (DOMINGUES, 1986).

No conjunto das práticas sociais e na perspectiva política, a educação popular lida com o conhecimento. Conhecimento que instrumentaliza o processo de resistência e de luta na transformação da sociedade. A metodologia de trabalho com os grupos sociais retoma os

princípios da pedagogia de Paulo Freire. Educação, cujo diálogo é mediado pelos “agentes¹⁸”, os conhecimentos partem da prática do grupo, funda-se na realidade social e histórica, no contexto de vivências e experiências dos sujeitos. Educação com compromisso e a favor das classes populares, urbanas e rurais, com orientação da ação educativa voltada para uma ação política e que recusa a preparação de recursos humanos para o desenvolvimento, sobretudo porque reagia ao próprio conceito e às práticas de desenvolvimento (FÁVERO, 2009).

A educação de adultos deve tomar como base os jovens e adultos pela sua realidade social, sem deixar de fora as dimensões de sua condição humana, fundamentais para as experiências de educação e para fundamentar a educação no cárcere.

Portanto, diante das fragilidades e carências que ainda perpassam o campo da EJA na atualidade, principalmente no âmbito da educação prisional, esses “traços”, legado da educação popular, precisam se tornar base da teoria e da prática nessa modalidade de ensino, como elementos fundamentais ao processo de elaboração do saber. Isso porque, a educação popular é representação das vozes e lutas de diferentes grupos sociais que primavam pela qualidade e garantia da educação de adultos, calcada nas experiências, na política social. Educação que concebe o fortalecimento de aprendizagens e saberes, que considera o sujeito e a sua cultura, educação que informa e forma, sem “(en)formar” o sujeito.

2.1.2 Fundação Mobral e outros programas na educação de adultos a partir de 1970

No Brasil, em 1967, iniciam-se as atividades do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL –, cujo objetivo era erradicar o analfabetismo, no entanto os seus princípios contradiziam a proposta educacional de Paulo Freire. Concebido como um programa de ensino que visava basicamente o controle da população, nutrindo bases ideológicas e interesses de um regime autoritário, que intencionava manter o controle e direcionar a população analfabeta à produção econômica do país, sobretudo a rural (GADOTTI, 2011).

O Mobral atingiu praticamente todos os municípios brasileiros, para isso foram criadas Comissões Municipais, e com estrutura paralela ao MEC, fortemente centralizada, inclusive nos aspectos didáticos pedagógicos, garantia-se o controle político-ideológico de suas ações. Em 1980, esse programa de ensino passou a sofrer violentas críticas, por conta das características alienantes dos recursos didáticos, precariedade do trabalho docente, que muitas

¹⁸ Principais envolvidos no processo educacional de uma escola ou comunidade.

vezes era desenvolvido por voluntários. E também, em relação aos dados quantitativos de pessoas alfabetizadas, eles discordavam das informações apresentadas pelo IBGE, acerca das Pesquisas Nacionais de Amostragem de Domicílios, pois o índice de analfabetismo no Brasil ainda se apresentava alto (FÁVERO, 2009).

Com a extinção do Mobral em 1985, cria-se a Fundação Educar, que em regime de colaboração com a federação, estados e municípios assumem o atendimento aos adultos e se responsabilizam pela formação dos educadores. Fávero (2009), afirma que dentre as muitas medidas governamentais de Fernando Color de Melo, destaca-se a extinção da Fundação Educar, após esse período há um esvaziamento de programas, deixando sem qualquer sucedâneo o campo da EJA, e conseqüentemente, interrompendo o atendimento de milhares de jovens e adultos.

A década de 90 é importante marco histórico na educação brasileira, Macedo¹⁹ (2013), em sua obra *Currículo: campo, conceito e pesquisa*; apresenta a ampliação de concepções acerca do currículo nesse período:

- Críticas, cotidiano e processo são categorias que vão compor os estudos do currículo, num caminhar de superações das perspectivas pautada nas visões funcionalistas, psicologizantes e reprodutivistas, que predominavam por muito tempo nesse campo;
- O pensamento curricular brasileiro vai optar por uma análise predominantemente sociológica e antropológica, acrescida de um interesse marcante em desvelar a função do poder na realidade curricular;
- O currículo passa a ser considerado um texto político, ético, estético e cultural, vivido na tensão das relações de interesse educativo protagonizado pelos diversos atores sociais. O currículo passa a ser compreendido como espaço de relações de poder, de maneira que os aspectos administrativo-científicos do campo foram totalmente superados.

As mudanças na forma de pensar o campo do currículo cedem espaço para nova configuração da educação. A EJA passa a ser reconhecida como modalidade da educação básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, com especificidade própria, a partir da criação da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, que em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, concebe a educação como direito de todos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade

¹⁹ No século XXI, na Bahia, podemos destacar estudos na perspectiva da tradição crítica acerca do currículo, desenvolvidos por Roberto Sidnei Macedo. Cujos pressupostos teóricos cultivam a defesa de um currículo “dialógico e intercítico”, sob a defesa de um “currículo educativo” (MACEDO, 2013).

própria. E, “reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos, adequando suas necessidades e condições de aprendizagens, estabelecendo as responsabilidades dos poderes públicos” (LEITE, 2012, p. 45). Assim,

A educação de jovens e adultos, que ao longo da história brasileira sempre esteve relegada ao patamar de marginalização, concebida ora como ensino supletivo para suprir carências de escolarização, ora como educação compensatória, agora, mediante a legislação, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), passa a ser regida por normas e diretrizes governamentais, constituindo-se um processo regular de escolarização, devendo respeitar-se a sua natureza e especificidade, adquirindo relativa importância e direito social. (DANTAS, 2012)

Esses dispositivos legais se estabeleceram a partir dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que prevê no seu Artigo 26 que “toda pessoa tem direito à educação”. E reiteram os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino, adequando a suas necessidades e condições de aprendizagem, assim como estabelece responsabilidades dos poderes públicos para a viabilização e garantia desse direito.

Na Bahia, o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA BAHIA – (1996) visava, dentre outros objetivos, garantir à população não alfabetizada, do meio rural e do meio urbano, o direito à alfabetização. E, assim reduzir o analfabetismo de jovens e adultos em todo o Estado. Esse programa contou com a parceria de prefeituras municipais e organizações não governamentais, sindicatos e sociedade civil organizada. Mas, por questões gerenciais foi interrompido.

Cria-se o Programa Alfabetização Solidária – PAS – (1997) e, por conseguinte, o Programa Brasil Alfabetizado (2003), que contam com parcerias firmadas entre o governo e instituições públicas e privadas. Sendo, este último, desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo. Depois de reformulado em 2007, denomina-se Programa Todos pela Educação – TOPA –, também realizado em parceria com o MEC. Programa em andamento que carece de avaliação no que diz respeito ao atendimento às demandas.

Vale ressaltar, que o direito à educação é sempre reafirmado nos marcos legais que tratam sobre a educação, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11/2000, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse documento se fundamenta nos princípios da educação como direitos de todos, por isso esclarece que a efetivação da educação como direito de todos

existirá se e somente se houver escolas em número bastante para acolher todos os cidadãos brasileiros e se desta acessibilidade ninguém for excluído.

De maneira que não se deve negar o acesso e a qualidade da educação para os trabalhadores e a para tantos outros segmentos sociais, como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados, pois o acesso à educação escolar possibilita maior igualdade no espaço social, assinalando um projeto de sociedade menos desigual (BRASIL, 2000). Essas orientações reforçam o reconhecimento de que o fato do jovem ou adulto ter cometido um delito não é justificativa para descaracterizá-lo enquanto ser humano e inviabilizar os direitos já instituídos.

Portanto, por mais que a sociedade mantenha a distância, aversão e desinteresse por aqueles que se encontram na prisão, não há dúvida de que as pessoas presas, assim como quaisquer outras, têm o direito humano à educação, e como tal, o Estado deve garantir o acesso à educação nos espaços de privação de liberdade. Reprisa-se que essa não é forma apenas de garantir as determinações da Carta Magna, mas efetivamente reconhecer que esses sujeitos têm direitos, como qualquer outro cidadão, e por isso devem ser respeitados (OLIVEIRA, 2013).

No próximo subtema veremos que esses direitos se reafirmam por meio de decretos, políticas públicas, dispositivos legais, diretrizes curriculares da educação para jovens e adultos nas prisões: os programas PRONASCI e o Projeto Educando para a Liberdade, dentre outros. Veremos também os variados desafios enfrentados para que sejam colocados em prática nas instituições de privação de liberdade.

2. 2 CAMPO NORMATIVO DA EJA NO ÂMBITO PRISIONAL NO BRASIL: DO PRINCÍPIO DO DIREITO À GARANTIA DA EDUCAÇÃO

A base de dados do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias – InfoPen²⁰, apresentados pela Coordenadora de Apoio de Ensino do Departamento Penitenciário Nacional, informa que a população carcerária no Brasil era 574. 027 (quinhentos e setenta e quatro mil e vinte sete) em 2013. Sendo 537.790 (quinhentos e trinta e sete mil e setecentos e noventa) custodiados no Sistema Prisional.

²⁰ Programa de computador (software) de coleta de Dados do Sistema Penitenciário no Brasil, que visa interligar todos os estabelecimentos prisionais (estaduais e federais) com o Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça. Forma de possibilitar a comunicação entre os órgãos de administração penitenciária com os órgãos da execução penal e, conseqüentemente, a execução de ações articuladas dos agentes na proposição de políticas públicas (BRASIL, 2012). Informações disponíveis em: <http://portal.mj.gov.br>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

Segundo publicação no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN, em números absolutos, o Brasil tem a quarta maior população prisional, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, da China e da Rússia. Cotejada a taxa de aprisionamento desses países, constata-se que, em termos relativos, a população prisional brasileira também é a quarta maior: somente os Estados Unidos, a Rússia e a Tailândia têm um contingente prisional mais elevado (BRASIL, 2014). De forma que as vagas reais nas unidades de privação do Brasil correspondem a 317.733 (trezentos e dezessete mil trezentos e trinta e três), resultando num déficit de vagas de 256.294 (duzentos cinquenta e seis mil e duzentos noventa e quatro).

Conforme esclarecimentos de Sousa (2014), no Brasil, o fenômeno da superlotação das prisões deflagrado a partir dos anos 1990, com a globalização do crime organizado, empurrou o sistema penitenciário para uma fronteira limítrofe da condição humana. Sendo esse fenômeno agravado pela fragilização da gestão pública, da gestão administrativa das prisões, do trato predominantemente militarista, do isolamento social, do olhar impiedoso das mídias e da corrupção, dentre tantos outros problemas internos e externos ao funcionamento das prisões. Essas questões não colaboram para que as prisões funcionem adequadamente, garantindo os ideais de uma condição humana.

Destaca-se que a maior parte dos internos tem idade entre 18 a 34 anos de idade; sendo 93,7 % homens e 6,3% mulheres. Geralmente, grande parcela dos jovens e adultos privados de liberdade não completou o ensino fundamental, como bem mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 01: Formação escolar em prisões no Brasil



Fonte: InfoPen. (BRASIL, 2013)

Do total de custodiados no Sistema Prisional do Brasil em 2013, 5,1% não estudaram, 12,19% são alfabetizados e 43,97% têm ensino fundamental incompleto, ou seja, são jovens e adultos com baixo nível de escolarização. “A falta de acesso à educação da população carcerária brasileira tem contribuído para o processo de exclusão social já anterior

à prisão” (BRASIL, 2013, p. 312). De maneira geral, “o baixo grau de escolaridade da maioria da população encarcerada indica a negação do direito fundamental à educação e, conseqüentemente, de outros direitos fundamentais” (LUCENA; PRESTES, 2014, p. 184).

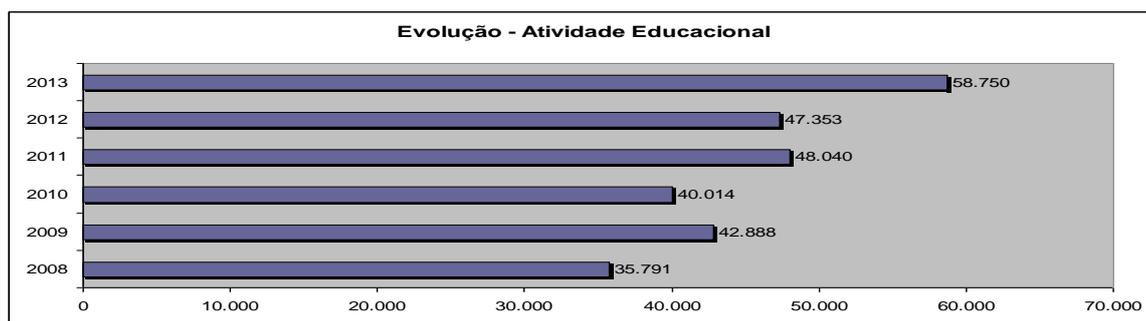
O fato de apenas 10,92% dos internos estarem participando de atividades educacionais, o analfabetismo e a baixa escolaridade da população carcerária brasileira são questões que devem desafiar as políticas públicas, não apenas para cumprir o direito de todos à educação, mas para inserir na agenda das políticas educacionais e de execução penal o cumprimento de um dever do Estado de assegurar o direito constitucional à educação.

Arroyo (2011) reforça que para reconfigurar o direito à educação, precisa-se avançar em uma visão positiva dos jovens e adultos, reconhecendo-os como sujeitos de direitos. Sob uma nova cultura política: que o Estado reconheça seu dever na garantia desse direito. A EJA só será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública, se for equacionada no campo de direitos e deveres públicos. Como qualquer cidadão,

Os presos que cumprem pena restritiva e privativa de liberdade devem ser respeitados na sua condição de cidadão, pois, embora tenham seus direitos políticos suspensos, tenham a perda liberdade e estejam sob custódia do Estado, não lhe foram retirados os direitos civis e os direitos sociais. (FACEIRA, 2013, p. 69)

Embora num movimento vagaroso e tímido, as informações apresentadas no gráfico abaixo evidenciam que o Brasil tem avançado no âmbito da educação em prisões:

Gráfico 02: Avanços da atividade educacional nas prisões no Brasil



Fonte: InfoPen (BRASIL, 2013).

As informações do gráfico mostram que entre 2008 e 2012, oscilam com avanços e quedas as atividades educacionais no âmbito prisional. De forma que, com base em quantitativo aproximado, de 2008 a 2009, há um significativo aumento, 19,83% dessas atividades. De 2009 a 2010, há uma queda de 6,7%, porém de 2010 a 2011 há um acréscimo

de 20,06%; embora considere ideal manter sempre o acréscimo dessas atividades na vigência de cada ano, detecta-se que no cômputo geral, não há perdas no avanço de 2009 a 2011.

Em sequência, a leitura do gráfico, detecta-se outra pequena queda, de 1,43% no índice apresentado de 2011 a 2012; contudo de 2012 a 2013 alcança-se o maior índice, 24,07% na implementação das atividades educacionais. E o mais positivo é que, no cômputo geral, há um avanço de 64,15%, considerando as informações de 2008 a 2013. Todavia, cabe questionar que atividades são priorizadas e desenvolvidas no interior das prisões, e de que forma pode-se avançar para que de fato os jovens e adultos privados de liberdade tenham acesso a uma educação baseada nos princípios da emancipação e autonomia.

No Brasil, tem havido uma inegável progressão no plano normativo e jurídico acerca da educação em prisão, todavia percebe-se que, no plano da efetivação e qualidade da EJA nas unidades prisionais, os avanços ainda são lentos. E não dá para desconsiderar as evidências acerca das fragilidades e do fracasso do sistema penitenciário, inclusive os problemas que o assolam não são recentes: constantes rebeliões, violência entre internos, e destes com funcionários, e a superlotação, que não é um fenômeno novo.

Desde a criação das penitenciárias ainda não é uma realidade o acesso e a garantia da educação, funcionando em espaços com estruturas dignas que favoreçam a participação de todos e ensino e aprendizagem de qualidade, numa perspectiva da educação como direito e ao longo da vida. Ademais, as estatísticas mostram que há um grande índice de reincidentes nas prisões, o que leva a crer que os métodos, técnicas e práticas de aprisionamento desenvolvidos pela política carcerária ainda não são favorecedores de (re)socialização. Na visão de Silva e Braga,

[...] os problemas que acometem a prisão no Brasil são tantos, que reconhecê-la como uma instituição social em crise é imperioso. Na verdade, considerando que em último caso, a finalidade da prisão é causar sofrimento e segregação social, nem se poderia falar em crise, mas num total sucesso, pois que os incontáveis relatórios de inspeção dos estabelecimentos penitenciários brasileiros bem ilustram o caráter agressivo e hostil do contexto prisional no que tange à dignidade humana. Superpopulação, precárias condições de habitabilidade e higiene, violência em todas as suas formas soam como palavras ao vento e pouco revelam das reais impressões que acometem aos que adentram uma instituição prisional no país. (2011, p. 352)

Sendo assim, cada Estado ainda precisa mover políticas, com planejamento de longo prazo, com priorização de financiamento, acompanhamento e avaliação sistemáticos, para que os níveis em acesso e qualidade no processo ensino e aprendizagem possam se elevar ainda mais nas prisões. Sob a certeza de que o exercício pleno dos direitos humanos implica

engajamento e cooperação, tanto dos governos como da sociedade civil. Um processo político e social inclusivo, fundado no diálogo e na perspectiva concreta de superar tais desafios.

Consta-se em Gadotti (2012), que o fato da educação de adultos ter se desenvolvido mais através do esforço e lutas de Organização não Governamentais – ONGs –, Organizações da Sociedade Civil – OSCs – e movimentos sociais e populares, demonstra o fracasso do poder público em atender os setores mais empobrecidos. Por isso, a sociedade civil precisa chegar, e chegar mesmo, onde o Estado normalmente não chega, sem desobrigar o Estado de sua responsabilidade para com a educação.

A defesa pela efetivação desse direito respalda-se nos marcos legais já apresentados, e também na Lei nº 7. 210, de 11 de julho de 1984, Lei de Execução Penal - LEP, “que reconhece o direito do recluso a apoio material, atendimento de saúde, assistência social, trabalho e renda em adição à educação” (IRELAND, 2011, p. 35). Na Seção V, desse documento consta-se que

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

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. (BRASIL, 1984)

Os artigos apresentados reafirmam a legalidade da educação em prisões para a nação, contudo previu apenas a remição pelo trabalho, permitindo que os internos optem muito mais pelas atividades laborativas, por conta do ganho financeiro e favorecimento da remição. Somadas a essas questões, há também o problema da falta de espaços adequados para o funcionamento da escola nos estabelecimentos prisionais. Evidencia-se ainda que no Brasil muitas instituições prisionais, não têm estruturas básicas para manter os jovens e adultos internos em condições de atendimento dignos, nem tão pouco as estruturas das salas de aula são ambientes priorizados nas instituições prisionais em que a segurança se sobrepõe a qualquer outra necessidade e direitos dos internos.

Ainda analisando os artigos da LEP, chama à atenção a restrição das oportunidades educacionais nos presídios, uma vez que apenas o Ensino Fundamental foi preceituado como obrigatório. Não sendo previsto o Ensino Médio ou a Educação Superior para os jovens e

adultos que cumprem pena em regime fechado ou provisório, violando as normas constitucionais que postulam como dever do Estado a universalização do Ensino Médio (BRASIL, 2013). Sobre a questão da negação do direito à educação, conforme Gadotti,

A educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada “idade própria” e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação. O analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural. (2013, p. 19)

No Art. 20, da LEP/1984, estabelece-se que as atividades educacionais, podem ser desenvolvidas por meio de convênios com entidades públicas ou particulares. Não obstante, para Silva (2013), a implementação desses convênios pode gerar suposições de transferência do poder do Estado para iniciativa privada, porém na realidade, o propósito é somente a transferência da administração, sem que isto provoque na retirada da função do Estado.

Nesse caso, nada impede que os Estados legislem sobre o direito à educação dos internos e no campo de outros direitos e, logo, possam implantar meios que busquem a satisfação destas atividades com a iniciativa privada por meio de uma gestão compartilhada. Para se atingir melhores resultados, cabe a cada Estado fiscalizar e acompanhar sistematicamente o planejamento e a realização das ações desenvolvidas pelas empresas conveniadas.

É necessário defender a ideia de que não se deve simplesmente desenvolver ações educativas dentro do cárcere, mas fundamentá-las e articulá-las a uma “proposta política pedagógica” de execução penal, possibilitando o alinhamento conceitual, estratégico e de qualidade das ações educacionais dentro do cárcere. A concretização dessa proposta é possível, porque em cada Estado já existe um órgão e/ou Secretaria de Estado responsável pela execução penal (JULIÃO, 2013).

O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), em 1994, considerando a LEP/1984, fixou as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil. No Capítulo XII - Das instruções e assistência educacional, prevê a assistência educacional, voltada para instrução escolar e a formação profissional do preso, em nível de iniciação e de aperfeiçoamento técnico do preso. É obrigatória a oferta de Cursos de alfabetização para todos os presos não alfabetizados. E, deverá ser permitido ao preso participar de curso por correspondência, rádio ou televisão, sem prejuízo da disciplina e da segurança do estabelecimento (BRASIL, 1994).

Nesse documento, consta-se que os estabelecimentos prisionais contariam com biblioteca organizada com livros de conteúdo informativo, educativo e recreativo, adequados à formação cultural, profissional e espiritual do preso. Contudo, muitas instituições de privação de liberdade, na atualidade, ainda não deram conta da organização e manutenção da biblioteca, e aquelas que as têm, funcionam com acervo pequeno e pouco atraente. Outro agravante é a incipiente condição de oferta da educação básica e para o mundo do trabalho, com garantia de atendimento a todos e de qualidade, tanto para jovens e adultos que não estão encarcerados, quanto para os privados de liberdade, mesmo com a ampliação do acesso à educação escolar nas últimas décadas.

Presume-se que o Estado não tem se estruturado para atender as leis que normatizam a EJA, principalmente nos espaços prisionais, onde a garantia e qualidade do atendimento educacional dos sujeitos internos ainda é tão pouco visível. Parece pouco compreendido, “que os adultos que estão cumprindo pena privativa de liberdade devem ter o acesso à educação garantido. Seja porque é um dever do Estado, seja porque é um direito fundamental do indivíduo” (FIGUEREDO, 2010, p. 66).

Dentre os tratados internacionais, a favor da educação em prisões, vale destacar a Declaração de Hamburgo, V CONFINTEA, cuja preocupação volta-se para a importância do estímulo a oportunidades de aprendizagem para todos, em particular, a favor dos marginalizados e excluídos. Acentua no Tema VIII – A educação para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos, que “embora haja concordância em que a educação de adultos deve ser aberta a todos, em realidade, bastantes grupos ainda estão dela excluídos: pessoas idosas, migrantes, ciganos, outros povos fixados a um território ou nômades, refugiados, deficientes e reclusos” (UNESCO, 1999, p. 51).

Para Ireland (2011), os principais compromissos internacionais que aprofundam o conceito de educação para todos – tradução fiel do direito à educação – também destacam o sentido inclusivo de “todos”, ou seja, com relação a garantia do direito à educação não diferenciam pessoas privadas de sua liberdade de pessoas sem restrições de liberdade. O problema evidenciado por Ireland e Spezia (2012) é que vários países informaram que possuem programas especiais para diferentes populações. No entanto, o processo ensino e aprendizagem de adultos presos vêm recebendo atenção específica apenas em alguns países.

Essas questões precisam ser discutidas em fóruns da EJA, nos espaços prisionais, e em outros âmbitos, pois a Agenda para o Futuro, aprovada na V CONFINTEA, reconhece-se o direito de todas as pessoas encarceradas à aprendizagem, se comprometendo com os seguintes pactos: os presos devem ser informados sobre oportunidades de educação e de

formação existentes em diversos níveis, e permitindo-lhes o acesso a elas. Deve-se elaborar e pôr em marcha, nas prisões, amplos programas de educação, com a participação dos detentos, a fim de responder a suas necessidades e aspirações de aprendizagem. E ainda, facilitar a ação de organizações não governamentais, de educadores e de outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos, o acesso a instituições educativas, estimulando iniciativas que tenham por fim conectar cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela (UNESCO, 1997). Assim, conforme Ireland e Spezia,

[...] as CONFINTEAS V e VI apresentam duas mensagens principais: a visão da aprendizagem ao longo da vida para todos como o princípio básico para a organização da política educacional e o conceito de desenvolvimento como um direito humano firmemente ancorado no ser humano e não reduzido a uma mercadoria determinada por um mercado todo-poderoso. (IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 66)

Numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, recomenda-se que a educação de jovens e adultos aconteça a longo prazo, ou seja, em qualquer etapa da vida do sujeito. Fortaleça a capacidade dos jovens e adultos a lidarem com as transformações na cultura e na sociedade como um todo; promova a coexistência, a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo que pessoas e comunidades controlem seus destinos e sua sociedade para encarar os desafios à sua frente. Para isso, as abordagens referentes à aprendizagem de adultos devem tomar como base o patrimônio cultural das pessoas, em valores e nas experiências anteriores dos sujeitos, e que as diversas formas pelas quais essas abordagens são implementadas permitam e encorajem todos os cidadãos (UNESCO, 1997).

Em 2001, nos objetivos e metas para a Educação de Jovens e Adultos, no Plano Nacional de Educação – PNE –, instituído pela Lei nº 10.172, de 2001, prevê a implantação, em todas as unidades prisionais, de programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental, médio e de formação profissional. Entretanto, o que se observa é que passados os dez anos, tempo para cumprimento dessas metas, ainda é muito restrita a extensão da cobertura da EJA nas unidades prisionais do País.

A Lei nº 12.433, de junho de 2011, altera a Lei de Execução Penal – LEP – de 1984, para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. No Art. 126 desta Lei, o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou

semiaberto poderá remir²¹, por trabalho ou por estudo. A contagem de tempo será feita à razão de: 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional – divididas, no mínimo, em 3 (três) dias; 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

Essas atividades de estudo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino à distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos ou atividades frequentadas. O interno também poderá cumular as horas de estudo e trabalho desde que as horas diárias dessas atividades não se compatibilizem (BRASIL, 2011). Sobre o processo de remição, Vieira (2013) faz as seguintes considerações,

[...] a proporcionalidade estabelecida é a mesma referente ao trabalho [...]. Essa ação constitui importante avanço em relação à educação prisional, mas ainda não garante investimentos e ações que possibilitem a todos a participação efetiva em atividades educacionais oferecidas no espaço profissional. Fato esse constatado pelo baixo índice de presos que participam das atividades educacionais formais e informais oferecidas no sistema prisional brasileiro. (VIEIRA, 2013, p. 95)

Salienta-se com base em Julião (2013), que um dos problemas no contexto da remição pelo estudo, é que nas unidades penais, principalmente nas brasileiras, em que possuem ações regulares de ensino e também há vagas para trabalho, os internos se interessam mais pelas atividades laborais. A justificativa para essa preferência, é que além do abatimento de parte da pena, há o ganho financeiro.

Outro problema apontado pelo autor, é que muitos Estados possuem ações educacionais isoladas e muitas vezes não institucionalizadas, com propostas curriculares tradicionais e com profissionais pouco preparados para as atividades educacionais em prisões. Desenvolvidas por meio de projetos de curta duração e com atendimento reduzido e não disponibiliza nem mesmo o Ensino fundamental.

Ressalva-se que nas Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal (2011) apresenta-se, sem muitos detalhes, os compartimentos que devem compor as instituições penais. Nesse documento, o espaço para as práticas educativas é uma exigência obrigatória, por isso não

²¹ A remição constitui direito do preso de reduzir o tempo de duração da pena privativa de liberdade, por meio do trabalho prisional ou do estudo. A contagem de tempo será feita à razão de: I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias; II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho. No tempo a remir, pelas horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação (BRASIL, 2011).

justifica a falta de espaços adequados para o funcionamento da escola no cárcere e também a construção dos novos presídios de segurança máxima não terem estruturas condizentes com as necessidades de atendimento básico nas prisões. Diante da realidade de muitas penitenciárias no que diz respeito aos espaços destinados ao funcionamento das escolas, parece que não há um acompanhamento sistemático no decorrer da construção dos presídios, pois em muitos deles os espaços para o funcionamento da escola ainda não são priorizados ou quando existem não correspondem com as normas de segurança necessárias para o funcionamento.

A Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC –, com o objetivo de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, prioriza a formação de estudantes do Ensino Médio da rede pública, inclusive da Educação de Jovens e Adultos. E ainda regulamenta o inciso IV do caput do Art. 2º que “§ 3º As ações desenvolvidas no âmbito do PRONATEC, contemplarão a participação de [...] jovens em medidas socioeducativas” (BRASIL, 2011).

Em relação à formação pelo PRONATEC, sabe-se que é imprescindível a organização e a garantia da educação e da formação profissional, no entanto essas ações não devem ser vistas ou calcadas como meio para os internos preencherem o tempo ou para se tornarem mais dóceis e tranquilos. Nem tão pouco como recurso apenas para a entrada no mercado de trabalho, mas que esteja a serviço de uma formação que rompa com os paradigmas tradicionais. E, conforme Berger Filho (1999), paute-se no aprimoramento de aptidões que possibilitem ao jovem e adulto enfrentar novas situações, privilegiando a aplicação da teoria na prática e enriquecendo a vivência da ciência na tecnologia e destas no social, por seu significado no desenvolvimento da sociedade contemporânea. Para tanto,

É recomendado ainda que os programas de formação sejam feitos de acordo com as necessidades da população prisional, que sejam adequados ao mercado de trabalho da área e que englobem a formação de competências²² sociais que permitam aos reclusos lidar melhor com o seu cotidiano e permita preparar o seu regresso à sociedade e a formação de competências individuais, de acordo com as tendências do mercado de trabalho. (NASCIMENTO, 2009, p. 27)

Reitera-se que os cursos do PRONATEC podem acontecer no próprio espaço prisional, sendo permitida a participação dos jovens e adultos privados de liberdade dos

²² Entendemos por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivas ou psicomotoras que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais geram habilidades, ou seja, um saber fazer (BERGER FILHO, 1998).

regimes fechado, provisório e semiaberto. Os professores geralmente são prestadores de serviços ou funcionários do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI –. Por meio dos estudos nesse programa, os internos também poderão alcançar remição da pena. Contudo, cabe reiterar que, em muitas instituições, apenas uma pequena parcela dos internos participa desse processo de formação.

O Decreto 7.626, de 24 de dezembro de 2011, instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional – PEESP –, que determina em seu Art. 1º “a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais” e no Art. 2º que educação em unidades prisionais deve contemplar a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e Tecnológica, e a Educação Superior (BRASIL, 2011). Dentre os objetivos estabelecidos no Art. 4º desse documento, destacam-se:

- [...] II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação, para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação;
- III - contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional;
- IV - Fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional; [...]
- VI - Viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional. (BRASIL, 2011)

Recomenda-se que a execução das ações sejam implementadas pela União em colaboração com os Estados e o Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal. Pode-se também envolver Municípios, órgãos ou entidades da administração pública direta ou indireta e instituições de ensino. De acordo com os Arts. 6º e 7º do PEESP, compete aos Ministérios da Justiça e da Educação:

Quadro 04: Atribuições dos Ministérios da Justiça e da Educação

Ministério da Educação	Ministério da Justiça
I - equipar e aparelhar os espaços destinados às atividades educacionais nos estabelecimentos penais; II - promover a distribuição de livros didáticos e a composição de acervos de bibliotecas; III - fomentar a oferta de programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos nos estabelecimentos penais; e IV - promover a capacitação de professores e profissionais da educação que atuam na educação em estabelecimentos penais.	I - conceder apoio financeiro para construção, ampliação e reforma dos espaços destinados à educação nos estabelecimentos penais; II - orientar os gestores do sistema prisional para a importância da oferta de educação nos estabelecimentos penais; e III - realizar o acompanhamento dos indicadores estatísticos do PEESP, por meio de sistema informatizado, visando à orientação das políticas públicas voltadas para o sistema prisional.

Fonte: Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (2011).

Segundo Julião (2013), nos convênios de cooperação técnica, geralmente as Secretarias de Educação são responsáveis pela proposta formal de ensino: proposta pedagógica, recursos materiais e pedagógicos. Já a Secretaria parceira responsável pela política de execução penal no estado (Secretarias de Justiça, de Administração Penitenciária ou equivalentes), através de um corpo técnico auxiliar, desenvolve as atividades de cunho informal, não regular ou extraclasse: oficinas, palestras, cursos diversos (profissionalizantes ou não), atividades culturais e esportivas, dentre outros.

Além de acompanhar a gestão das ações desenvolvidas pelas Secretarias de Educação, deve se responsabilizar pelo espaço físico adequado, pela estrutura básica e infraestrutura das escolas. O problema apontado pelo autor é que,

Infelizmente, de todas as experiências vivenciadas, nenhuma ainda apresenta um alinhamento conceitual, administrativo e político que evidencie uma proposta consolidada de cooperação técnica na área de educação para o sistema penitenciário, visualizando uma proposta de educação para o cárcere. (JULIÃO, 2013, p. 29)

Não se deve perder de vista que o direito à educação impõe aos Estados a obrigação de garantir que todos os cidadãos tenham oportunidades de satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Julião (2013) sinaliza que a articulação entre Ministérios da Justiça e da Educação pode favorecer o fortalecimento de ações educacionais, no entanto na maior parte dos convênios firmados entre as Secretarias de Educação e as Secretarias responsáveis pela gestão do sistema penitenciário nos Estados, a relação é bastante tênue. Sendo, simplesmente burocrática e tensa, com disputas de espaço e de visibilidade político-institucional. Em muitos casos, as Secretarias de Educação têm pouca autonomia para realização das suas atividades, dependendo exclusivamente da Secretaria parceira, e diante desse impasse, cada Secretaria planeja e executa as suas ações sem nem mesmo consultar a parceira.

2.3 O PROJETO EDUCANDO PARA LIBERDADE: PROPOSIÇÕES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO PRISIONAL²³

As ausências e fragilidades da educação oferecidas nas prisões brasileiras impulsionaram a criação do Projeto Educando para a Liberdade, cuja proposta é fortalecida

²³ Para apresentação do projeto Educando para a Liberdade, toma-se como base a obra: *Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras*.

pela união de esforços dos Ministérios da Educação e da Justiça e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO –, com apoio do governo do Japão.

O principal objetivo desse projeto é ampliar diálogos, que fortaleçam estratégias para a oferta de Educação de Jovens e Adultos nas Unidades Prisionais, forma de enfrentar realidades de exclusão e invisibilidade, com vistas aos direitos fundamentais de todos os cidadãos. Ao lançar esse projeto visava-se “[...] provocar um debate público tanto sobre a educação em prisões e sua contribuição para a reabilitação do preso quanto sobre a necessidade de uma oferta mais sistêmica e ordenada dessa educação” (IRELAND, 2011, p. 31).

Iniciado em julho de 2005, com a realização de visitas de diagnóstico aos estados que figuravam como beneficiários do projeto, estes passaram a ser considerados como pontos focais para as intervenções propostas, pautado nas seguintes dimensões:

1. Criar ou fortalecer um canal de interlocução entre essas instituições e seus principais dirigentes;
2. Abranger as identidades e as práticas dos profissionais que ajudam a organizar o atendimento educacional no interior dos estabelecimentos penais. Com atenção para a formação do professor e valorização dos mais diversos segmentos da execução penal, diluindo-se a imagem precária com que aparecem perante a sociedade e os próprios presos. Sob o reconhecimento de que os desencontros entre segurança e assistência só poderiam resultar em prejuízo dos direitos da população prisional.
3. Mesmo sendo campo da educação de jovens e adultos e da educação popular, perpassa pela educação nas prisões uma realidade bastante particular, na busca de assegurar que a educação nas prisões promovesse a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Como se vê não se trata apenas de pensar a questão do acesso à educação, mas ater-se aos aspectos formais, sem desconsiderar os conhecimentos informais e as necessidades de aprendizagens dos sujeitos internos. Ademais, representava a luta pela inclusão da população prisional nas políticas oficiais do Estado brasileiro para a educação de jovens e adultos, (modalidade adequada para o público) e a definição de parâmetros que possibilitasse uma oferta com qualidade, em consonância com as necessidades e aspirações dos sujeitos internos envolvidos.

A partir dessas questões, foi estruturada a primeira Oficina de Trabalho realizada em Brasília, no mês de outubro de 2005, seguida de outras atividades, dentre elas destacam-se: oficinas seminários, oficinas técnicas, seminários, proposições para a alteração da Lei de Execução Penal, financiamento de projetos dos sistemas estaduais e o próprio fortalecimento

das relações entre os órgãos do governo responsáveis pela questão no âmbito federal (IRELAND, 2010). Essa era uma forma das equipes da administração penitenciária e da EJA dos Estados refletirem sobre a atual condição em que se encontrava a oferta e iniciar o desenho de proposições para a melhoria do atendimento da educação em prisões.

Aos poucos, além de contar com a participação dos gestores vinculados às pastas de Educação e de Administração Penitenciária, os seminários foram fortalecidos com a participação de educadores, agentes penitenciários, pesquisadores e especialistas. Para possibilitar a participação dos internos nos seminários, viabilizou-se parceria existente no âmbito federal, desta vez entre o Departamento Penitenciário Nacional e o Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro – CTO/Rio: o Projeto Teatro do Oprimido nas Prisões (IRELAND, 2011).

Compreende-se que as ações desenvolvidas por meio do Projeto Educando para a Liberdade muito contribuíram para fortalecer consensos e subsidiar novos avanços, os quais encontram-se registrados no documento Seminário Nacional pela Educação nas Prisões: Significados e Proposições, sistematizado pela UNESCO. Com base nesse documento, os Estados e o governo federal podem rediscutir com mais legitimidade as suas dinâmicas de financiamento e podem avançar na consolidação de diretrizes mais adequadas para o setor, até mesmo com o envolvimento dos órgãos competentes para essa finalidade: o Conselho Nacional de Educação – CNE – e o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP.

O documento propõe ações que visam garantir uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário do Brasil e da América Latina. Entre as ações propostas encontram-se: o estímulo para a produção de material didático específico para a educação prisional; elaboração de um currículo próprio que considere o tempo e o espaço dos sujeitos da EJA inseridos no contexto penitenciário; ampliação das possibilidades de uso de tecnologias nas salas de aula das unidades prisionais, para que contribuam no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, o Projeto Educando para a Liberdade tem colaborado com criação de novos pactos, mediados pelos governos, sociedade e seus diversos sujeitos constitutivos, assim de maneira colaborativa paulatinamente vê-se o fortalecimento de novas iniciativas na educação prisional. Mas, para que fortaleça cada vez mais as ações no campo da educação prisional, as unidades de privação de liberdade devem tomar como base os princípios desse projeto e associá-los à realidade institucional, às experiências e necessidades de aprendizagens dos internos.

2.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EJA EM ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP –, considerando as propostas encaminhadas pelo Plenário do I Seminário Nacional de Educação nas Prisões, o Protocolo de Intenções firmado entre órgãos públicos do âmbito da justiça e da educação com o objetivo de fortalecer e qualificar a oferta de educação nas prisões e o Plano Nacional de Educação dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, e estabelece no Art. 2º que “as ações de educação no contexto prisional devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país e na Lei de Execução Penal, devendo atender as especificidades dos diferentes níveis e modalidade de educação e ensino” (BRASIL, 2009)

Essas diretrizes estão relacionadas a três eixos: gestão, articulação e mobilização; formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta; e aspectos pedagógicos. Dentre outras importantes orientações para a educação, consta-se que a oferta da educação no contexto prisional deve contar com o envolvimento da comunidade e da família dos (as) internos (as), contemplando as especificidades de cada regime, atentando-se para as formas de inclusão: acessibilidade, gênero, etnia, credo, idade e outras correlatas. As atividades devem estar associadas às ações de fomento à leitura e a implementação ou recuperação de bibliotecas para atender à população carcerária e aos profissionais que trabalham nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2009).

Essas recomendações são importantes, uma vez que “saber ler e escrever no interior do espaço prisional significa ter relativa independência, já que com esses conhecimentos os detentos podem escrever cartas e acompanhar os desdobramentos de seus processos criminais” (SANTOS, 2007, p. 104). Além de ampliar a visão de mundo e favorecer o desenvolvimento integral do sujeito, enfim a leitura e a escrita podem contribuir para uma participação mais ativa e efetiva do sujeito junto à sua comunidade ou à sociedade tanto dentro quanto fora da prisão.

E ainda, estabelece no Art. 4º que “a gestão da educação no contexto prisional deve permitir parcerias com outras áreas de governo, universidades e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de estímulo à educação nas prisões” (BRASIL, 2009). Essa determinação valida um processo de organização e estruturação do ensino sob as premissas da participação colaborativa de diferentes segmentos, e conseqüentemente, de uma gestão democrática.

Como forma de atender a essas determinações, as autoridades responsáveis pelos estabelecimentos penais devem organizar espaços físicos adequados às atividades educacionais, integrar as práticas educativas às rotinas da unidade prisional e difundir informações incentivando a participação do (a)s preso(a)s e internado(a)s. Ademais, segundo as determinações nesse dispositivo legal, o trabalho em unidades prisionais, também deve ser entendido como elemento de formação integrado à educação, deve ser ofertado em horário e condições compatíveis com as atividades educacionais (BRASIL, 2009).

Já a Resolução nº 02 de 19 de maio de 2010²⁴, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, além de basear-se nas leis que amparam a Resolução nº 03, considera os tratados internacionais e o “Projeto Educando para a Liberdade”, firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, delibera mais detalhadamente as propostas educacionais, inclusive compreendendo-as “[...] extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança” (BRASIL, 2010). Cumpre-se atentar para as seguintes determinações da educação nas instituições penais,

Art. 2º As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade [...];

Art. 3º [...] I – é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela administração penitenciária, exceto em estabelecimentos federais [...];

Art.10 As atividades laborais e artístico-culturais deverão ser reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação, podendo ser contempladas no projeto político-pedagógico como atividades curriculares, desde que devidamente fundamentadas. (BRASIL, 2010, p. 02 - 03)

As diretrizes educacionais expressas expõem de maneira bem objetiva e clara como deve se estabelecer o processo e ensino e aprendizagem no cárcere, inclusive acentuando a atenção que se deve dar para as leis vigentes no país e tratados internacionais, como meio de garantir a implementação da educação de adultos internos, que considere os sujeitos, as necessidades de aprendizagens e as peculiaridades do espaço.

²⁴ Normas deliberadas pelo Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica, do Ministério da Educação (BRASIL, 2010).

Inclusive, com a Resolução reforça-se a responsabilidade do Estado e do Distrito Federal com a educação no âmbito prisional. A garantia de educação nos estabelecimentos penais passa a ser atribuição direta do órgão responsável pela educação nos Estados, no Distrito Federal e, no caso das penitenciárias federais, do Ministério da Educação, devendo ser oferecida em articulação com os órgãos responsáveis pela administração penitenciária.

E, esclarece que as atividades laborais e artístico-culturais devem ser consideradas como meio para a formação, no entanto essas atividades devem estar integradas à oferta de educação. Nesse sentido, não se justifica a forma que muitas instituições de privação de liberdade têm desenvolvido as atividades educativas, em que se privilegiam as atividades laborais e/ou artísticas em detrimento da oferta regular de educação.

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (2013), tornam-se acessíveis orientações educacionais significativas para a EJA em unidades prisionais, fundamentadas na reflexão e ação de uma educação que possa compatibilizar a lógica da segurança (de cerceamento) com a lógica da educação (de caráter emancipatório), pois ambas podem ser convergentes quanto aos objetivos da prisão: a (re) socialização dos jovens e adultos privados de liberdade. Consta-se nesse documento que,

Assim como para todos os jovens e adultos, o direito à educação para os jovens e adultos em situação de privação de liberdade é um direito humano essencial para a realização da liberdade [...]. Desta forma, ao se abordar a educação para este público é importante ter claro que os reclusos, embora privados de liberdade, mantêm a titularidade dos demais direitos fundamentais, como é o caso da integridade física, psicológica e moral. O acesso ao direito à educação lhe deve ser assegurado universalmente na perspectiva acima delineada e em respeito às normas que o asseguram. (BRASIL, 2013, p. 317)

Deste modo, para alcançar mudanças relevantes na educação prisional recomenda-se²⁵:

- Programas de formação para educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários que auxiliem na compreensão das especificidades e da importância das ações de educação nos estabelecimentos penais. O espaço carcerário seja entendido como ambiente socioeducativo, para tanto dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição;

²⁵ Recomendações construídas com base nas Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2013).

- Abordagem de temas como direitos humanos e de combate ao racismo e outros preconceitos e discriminações, no projeto político pedagógico, como meio de alcançar essa pretendida mudança cultural;
- Possibilite, a qualquer custo, a garantia dos direitos fundamentais do interno (integridade física, psicológica e moral), viabilizando a sua permanência de forma digna e capacitando-lhe para o convívio social e para o seu desenvolvimento pessoal e social;
- Compreenda a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais;
- Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo;
- 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.

Retomando a questão do campo normativo do direito dos jovens e adultos internos à educação ou a uma formação digna, vê-se a possibilidade de remição da pena por estudo através da leitura, instituído 03 (três) anos depois das Diretrizes Nacionais para Educação nas prisões, pela Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013. Esse documento, “dispõe sobre as atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura”. Sendo assim,

[...] o preso terá o prazo de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) dias para a leitura da obra, apresentando ao final do período resenha a respeito do assunto, possibilitando, segundo critério legal de avaliação, a remição de 4 (quatro) dias de sua pena e ao final de até 12 (doze) obras efetivamente lidas e avaliadas, a possibilidade de remir 48 (quarenta e oito) dias, no prazo de 12 (doze) meses, de acordo com a capacidade gerencial da unidade prisional. (BRASIL, 2013)

O fomento da leitura e a recuperação de biblioteca devem estar no cerne das atenções dos dirigentes das instituições prisionais, se de fato almejam e têm intenção de garantir direitos e contribuindo com o desenvolvimento dos jovens e adultos privados de liberdade.

Enfim, as ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que os jovens e adultos privados de liberdade busquem,

principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social. E assim, construa um novo projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade.

2.5 PRONASCI: POLÍTICAS SOCIAIS E AÇÕES DE SEGURANÇA COM CIDADANIA

O Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI – foi instituído pelo Governo Federal, com a finalidade de articular ações de segurança pública para a prevenção, controle e repressão da criminalidade, estabelecendo políticas sociais e ações de proteção às vítimas. Iniciativas que visam a melhoria do sistema prisional, a valorização dos profissionais, o apoio à implementação de projetos educativos e profissionalizantes para as pessoas com penas restritivas de liberdade aos egressos do sistema penitenciário.

Esse importante marco nas políticas públicas de segurança do Brasil impulsionou a compreensão de que a segurança pública é uma questão transversal, que demanda e necessita da intervenção de várias áreas do poder público, de maneira integrada, não apenas com repressão, mas também com prevenção.

Segundo Ireland (2011), o PRONASCI representa mudança de paradigma nas políticas de segurança pública, ao articular políticas de segurança com ações sociais e ao priorizar a prevenção e a busca das causas que levam à violência, sem abrir mão das estratégias de ordenamento social e segurança pública. Para tanto, dentre os projetos desenvolvidos, destacam-se os que mais favorecem diretamente aos jovens e adultos em restrição ou em privação de liberdade.

Quadro 05: Projetos Integração do Jovem e da Família – PRONASCI

Projetos	Objetivo
Projeto de Proteção dos Jovens em Território Vulnerável (Protejo)	Resgatar a auto-estima e permitir que jovens e adolescentes expostos à violência doméstica ou urbana ou que vivam nas ruas por meio de programas de formação e inclusão social.
Mulheres da Paz	Capacitar lideranças femininas para se aproximarem de jovens em situação de risco infracional ou criminal e encaminhá-los aos programas sociais e educacionais do PRONASCI.
Formação do Apenado	Promover a alfabetização de jovens presos que não tiveram a oportunidade de escolarização ou abandonaram a escola precocemente.
Pintando a Liberdade e Pintando a Cidadania	Orientar produção de materiais esportivos, como bolas de futebol e redes de basquete, além de técnicas de serigrafia e impressão de materiais diversos. Os produtos têm como destino as escolas públicas do país.
Farol	Promover a cidadania entre os jovens negros em situação de vulnerabilidade social, em conflito com a lei ou egressos do sistema prisional.

Fonte: PRONASCI. <http://portal.mj.gov.br>

Como se vê, o PRONASCI propõe e desenvolve projetos com o intuito de promover a modernização das instituições de segurança e do sistema prisional, valorizando o profissional, para isso incentiva a elaboração do Plano diretor dos diferentes Estados, forma de contribuir com ações que buscam a redução da violência. Conforme (BAHIA, 2009), nenhum outro programa de segurança priorizou a questão penitenciária dando-lhe, principalmente, um enfoque social e não somente repressivo.

2.6 A PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE NO ENEM e ENCCEJA

Outro importante avanço no âmbito das políticas públicas, atendendo à democracia e a efetivação de direitos dos jovens e adultos privados de liberdade à educação, é a possibilidade dos internos participarem do Exame nacional do Ensino Médio – ENEM – e do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. O ENEM atende à Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010, documento que institui no Art. 5º, no parágrafo 1º que “a aplicação do ENEM levará em consideração as questões de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, assim como as políticas de educação nas unidades prisionais” (BRASIL, 2010).

Com relação ao ENEM, publica-se edital a cada ano, a fim de apresentar as orientações e normas para participação das pessoas privadas de liberdade e jovens sob medida socioeducativa que inclua privação de liberdade. A finalidade precípua é a Avaliação do Desempenho Escolar e Acadêmico ao fim do Ensino Médio. As informações obtidas a partir dos resultados do Enem contribuem para avaliar a qualidade do Ensino Médio no País; subsidiar a implementação de políticas públicas; criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio; desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira e ainda estabelecer critérios de acesso do participante a programas governamentais (BRASIL, 2014).

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA possibilita a aferição de competências, habilidades e saberes adquiridos pelos educandos tanto no processo formal de escolarização quanto em processos informais. A participação das pessoas privadas, no ENCCEJA, é voluntária e gratuita.

O Ministério da Justiça, através da Secretaria Estadual da Justiça – SEJUS – responsabiliza-se pela aplicação das provas do ENCCEJA. Enquanto que a Secretaria Estadual da Educação – SEDUC – se encarrega da certificação do aluno. As datas das

avaliações dos alunos detentos acontecem em épocas diferentes dos alunos comuns, ou seja, “fora muros”.

Os resultados desses exames de certificação são publicados a cada ano. E, a partir destes, é possível retomar metodologias, estratégias de ensino, sempre contextualizando os conhecimentos historicamente construídos num movimento crítico, globalizado, permitindo que os educandos possam participar desses exames alcançando êxito.

Cabe reiterar que, conforme estabelecido na Recomendação nº 44, de 26 novembro de 2013, mesmo que o apenado não esteja vinculado a atividades regulares de ensino no interior do estabelecimento penal e realizar estudos por conta própria, ou com simples acompanhamento pedagógico, logrando, com isso, obter aprovação nos exames nacionais que certificam a conclusão do ensino fundamental ENCCEJA ou médio ENEM, computa-se para fins de remição da pena pelo estudo, 50% (cinquenta por cento) da carga horária definida legalmente para cada nível de ensino fundamental ou médio. E, com base no art. 4º, incisos II, III e parágrafo único, da Resolução nº 03/2010, do Conselho Nacional de Educação – CNE –, são 1600 (mil e seiscentas) horas para os anos finais do ensino fundamental e 1200 (mil e duzentas) horas para o ensino médio ou educação profissional técnica de nível médio. (BRASIL, 2010)

Destaca-se, com base em (ZANETTI; JÚNIOR CATELLI, 2014), que diante da baixa oferta de atividades educacionais para os alunos privados de liberdade, especialmente pela condição dos espaços penitenciários pensados e organizados na lógica da reclusão e não da (re) socialização, impõe aos diretores educacionais e de execução penal, gestarem formas alternativas de atendimento a esta população, com ofertas de educação à distância e a criação de condições para a realização de exames de certificação.

2.7 POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE NO ESTADO DA BAHIA

Conforme dados do InfoPen (2013) a população carcerária do Estado da Bahia em 2012 era 10.251 (dez mil duzentos e cinquenta e um) internos e internas, em 2014 o quantitativo dessa população é 12.223 (doze mil duzentos e vinte e três).

Houve um acréscimo de aproximadamente 11,92% de internos no cômputo geral de 2012 a 2014, para acentuar o caos estão distribuídos nas diferentes unidades prisionais 4.029 excedentes, de forma que o Estado da Bahia está diante da superlotação das unidades carcerárias. Esse é um dos fatores que afeta a sistematização, organização dos espaços

prisionais e, conseqüentemente, dificulta um atendimento digno aos jovens e adultos privados de liberdade.

De acordo com Ireland, “a superlotação do sistema prisional cria uma demanda que os já deficitários serviços e infra-estruturas prisionais são incapazes de atender. É o caso da educação da maioria das unidades penais” (2010, p. 29).

O Portal da Secretaria da Educação do Estado da Bahia informa que os cursos implantados na capital e interior nas unidades de privação de liberdade seguem o mesmo tempo que estruturam a EJA nas escolas extramuros, sendo presenciais (Tempos Formativos I, II e III) e cursos semipresenciais (Tempo de Aprender I e II). Para isso, o tempo pedagógico ajusta-se atendendo aos procedimentos de organização e segurança de cada unidade instituição de privação de liberdade.

Em 2009, representantes da Secretaria de Educação Estado da Bahia se dedicaram na construção da Política de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia. Sendo resultado de um trabalho participativo, que comporta as orientações para a reestruturação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Estadual de Educação. Com relação à garantia do direito dos jovens e adultos à educação,

A proposta pedagógica da EJA está pautada pelo dever do Estado de garantir a Educação Básica às pessoas jovens e adultas, na especificidade do seu tempo humano, ou seja, considerando as experiências e formas de vida próprias à juventude e à vida adulta. A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida enquanto processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação. (BAHIA, 2009, p. 11)

Essa proposta da EJA na Bahia traz concepções de ensino e aprendizagem pautadas educação popular, o currículo deve ter como base uma pedagogia crítica, educação como dever político, como espaço e tempo propícios à emancipação dos educandos e à formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma (BAHIA, 2009).

O Estado da Bahia atendendo ao Pacto Federativo, às deliberações do Conselho Nacional de Política Criminal²⁶ – CNPCP – que reafirmam a autonomia de cada Estado na implementação das suas próprias políticas, publicou o Plano Estadual de Educação em

²⁶ Primeiro órgão da Execução Penal, com sede na Capital da República e subordinado ao Ministro da Justiça. Já existente quando da vigência da Lei, instalado em junho de 1980. Informações disponíveis em: <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJC4D50EDBPTBRNN.htm>. Acesso em: 07 de novembro de 2014.

Prisões, em 2011, com metas condizentes com a realidade das instituições prisionais do Estado da Bahia.

Conforme Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, com a construção desse Plano, cada estado apresenta a sua proposta educacional para a implementação das suas ações. É importante essa iniciativa porque muitos Estados sequer possuem uma política regulamentada para estas ações no cárcere, evidenciando-se, em várias unidades, projetos isolados, sem fundamentação teórico-metodológica, sem qualquer continuidade administrativa, beirando o total improvisado de espaço, gestão, material didático e atendimento profissional (BRASIL, 2013).

Na trajetória de construção desse documento, foram realizadas reuniões, seminários com a participação de representantes da Secretaria da Educação do Estado da Bahia com atuação na Coordenação da Educação de Jovens e Adultos Jovens e Adultos, e ainda da Secretaria de Administração Penitenciária e da Escola Especial da Penitenciária Lemos Brito²⁷, fortalecendo o Núcleo de Discussão de Educação em Prisões. Todas as ações desenvolvidas nesse processo foram significativas para levantar dados, realizar diagnóstico e, principalmente, aproximar diferentes atores sociais na luta pelo acesso, qualidade do processo ensino e aprendizagem nas prisões, ao mesmo tempo em que atendia à execução das ações integrantes do Plano de Ações Articuladas – PAR –, referentes a essa modalidade de educação (BAHIA, 2011).

E ainda, contou com a participação de profissionais da administração penitenciária, professores e gestores das escolas vinculadas às unidades prisionais, além de representantes da sociedade civil organizada, esta consistiu na etapa inicial para a construção de uma política pública integrada de educação em prisões. Constituiu-se um grupo interdisciplinar de consultores em diferentes nas áreas de formação, representantes de movimentos sociais organizados e agentes penitenciários, para formular a proposta que subsidiaria a formação dos professores que atuam nas unidades prisionais do Estado.

A Proposta Curricular para Educação em Prisões do Estado da Bahia tem como base a Política de EJA para a Rede Estadual, de 2009, compreendida como processo de formação humana plena, que considera as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos, principais destinatários dessa modalidade de educação. Em atendimento a esses princípios, a implementação da proposta curricular exige a construção de um projeto político-pedagógico

²⁷ Em 2013 passa a ser Colégio Professor George Frago Modesto, localizado no Bairro Mata Escura, em Salvador (Bahia).

que oportunize a todos o reconhecimento dos internos enquanto sujeitos sociais que produzem saberes e cultura e demandam a apropriação dos saberes científico.

Sendo assim, a organização curricular deve integrar os saberes construídos nos vários espaços ocupados pelos jovens e adultos ao longo da sua vida, no contexto penitenciário e nos conhecimentos historicamente construídos. Por isso, sugere-se a organização curricular por Temas Geradores – situações que expressam a realidade mais próxima; fatos e contradições da realidade vivenciada – e Áreas do Conhecimento - conhecimentos históricos sistematizados organizados nas diversas disciplinas.

Por fim, tomando como base as políticas públicas e normatizações expostas neste capítulo, concorda-se com Julião (2013), que o Brasil já ultrapassou a etapa que discute o direito à educação na política de restrição e privação de liberdade. Certamente, os caminhos já foram delineados, cumpre-se no atual momento conhecer a forma do Estado gerir, acompanhar e investir nos programas educacionais.

Com esse intuito, é preciso também aproximar-se da realidade educacional nas prisões, sendo forma de dar visibilidade à condição de oferta da educação e garantir a efetivação do direito à educação, tão ricamente expresso nos dispositivos legais. Freire defende:

Como seres humanos, não resta dúvida de que nossas principais responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança. [...]. Temos de nos esforçar para criar um contexto em que as pessoas possam questionar as percepções fatalistas das circunstâncias nas quais se encontram, de modo que todos possamos cumprir nosso papel como participantes ativos da história. (2014, p. 51)

As experiências educacionais exitosas no Brasil nas prisões devem ser consideradas como referência para incentivar novas ações. A atenção da sociedade para a desigualdade, em todas as suas formas, é fundamental para se fortalecer a educação nas prisões.

No próximo capítulo, busca-se elucidar o campo do currículo, refletindo a dimensão prescritiva e a sua materialização enquanto intenções e ações desenvolvidas nas instituições, fundamentado a partir dos mecanismos sociais e das relações de poder com foco nos dados recolhidos junto aos sujeitos da pesquisa.

3 CURRÍCULO: CONTEXTUALIZAÇÃO E RELAÇÕES DE PODER

Apresenta-se neste capítulo as dimensões (in)visíveis do currículo com base em concepções que discutem os aspectos prescritivos do currículo enquanto proposta educacional e a sua materialização enquanto intenções e ações desenvolvidas nas instituições. Para melhor elucidar o campo do currículo, busca-se entender os mecanismos sociais e a contextualização das relações de poder que movem o surgimento das instituições prisionais a partir do fim do século XVIII ao início do século XIX, e a intersecção destes, no processo de ensino e aprendizagem.

A partir dessas reflexões, atentar para a possibilidade de pensar um currículo que atenda às especificidades e às singularidades dos internos, educação edificante com base nos princípios da educação popular, sob as premissas da pedagogia da autonomia e emancipação, educação como prática de liberdade, legado de Paulo Freire.

3.1 RELAÇÕES DE PODER NO CÁRCERE: O OCULTAMENTO DOS SUPLÍCIOS E A DISCIPLINA SOBRE O CORPO

As relações sociais desde o início das civilizações são permeadas pela mediação de forças, “poder em suas estratégias, ao mesmo tempo gerais e sutis, em seus mecanismos” principalmente no âmbito prisional (FOUCAULT, 2015, p. 230). Tais relações chegaram ao nível de punição, pena de morte, castigos e execução, visíveis aos olhos da sociedade. Conforme registros na história, do fim do século XVIII até o início do XIX, na Europa, vão se extinguindo as melancólicas festas de demonstração públicas de castigos corporais e execuções.

A mostra dos suplícios que representava um ritual político com expressiva manifestação de poder passa a ser vista de forma negativa, uma vez que se colocava em evidência a frequência dos crimes e ao mesmo tempo a forma cruel de punir. Permitindo que o supliciado fosse visto como um objeto de piedade e de admiração, alterando a lógica do sistema de poder entre o opressor e o oprimido. Assim, as diferentes formas de punir, não são mais assumidas publicamente, e se originam as concepções repressivas do poder, que se deslocam do campo da percepção ou visualização e entram na consciência abstrata. (FOUCAULT, 2009)

Por ser o crime uma afronta ao poder, demandava uma punição que deixasse marcas que não se apagassem no sujeito, assim os castigos ocorriam em praça pública, testemunhados pela sociedade. O objetivo dessa forma de punir era o triunfo da força daqueles que estavam no poder. Contudo, a partir da evolução do movimento de reforma da prisão, impregnado pelo discurso da humanização, observa-se que são pensadas e produzidas outras técnicas e formas de punir, cuja intenção era submeter o corpo e o tempo dos indivíduos a uma coerção disciplinar, e com isso surgem as instituições de privação de liberdade. Sendo assim, “se antes os infratores eram punidos com a destruição de seus corpos em praça pública e existia todo um ritual para o sacrifício dos criminosos, hoje a punição dispensa as multidões preferindo o silêncio das prisões com seus muros altos sob vigilância” (BRASIL, 1988, p. 232).

A criação das penitenciárias era fruto também do sentimento coletivo de que os tormentos, a separação daquele corpo “pecaminoso” da sua comunidade ou sociedade poderia causar remorsos, arrependimento. Ao invés de se tornar visível os maus tratos ao corpo, esse seria um local de penitências, confissões, que podia causar sofrimento na alma, com vistas à salvação moral do criminoso.

Vista e constituída dessa maneira, ao se deslocar do campo da punição sobre o corpo, “nas selas úmidas e escuras, repete-se ininterruptamente a voz da condenação, da culpabilidade, da desumanidade” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 54). Surgem outros mecanismos de poder, subjacentes nas estruturas arquitetônicas das penitenciárias, nas técnicas de aprisionar e condicionar o corpo, sobretudo nos discursos científicos e nas ações e práticas educativas, gerando mecanismos para vigiar, controlar, disciplinar e moldar o comportamento dos sujeitos. Segundo Elenice Maria Cammarosano Onofre, o “contexto social das prisões é bastante propício à violência. Venha de onde vier e de quem vier, a violência constitui código normativo de comportamento, linguagem corrente que a todos enreda, seja em suas formas mais cruéis, seja em suas formas mais veladas (2014, p. 27). E essa violência não se materializa apenas com maltrato ao corpo, mas também se violenta quando não se cumpre as determinações legais, quando não se considera os presos como sujeitos de direitos, dentre outros.

Na concepção de Foucault, “as disciplinas obscuras e silenciosas trabalham em profundidade, constituindo o subsolo da grande mecânica do poder” (2015, p. 293). De maneira que o grande problema dos “silêncios”, tão imperiosos no interior das prisões e no “interior daqueles” que monitoram os internos é a transgressão da concepção documentária

dos dispositivos normatizadores que garantem os direitos civis²⁸ dos internos. Para Moreira e Silva (2011, p. 37), “o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros”.

Recorrendo à constituição história de aprisionar, vê-se que o Brasil foi o primeiro país da América Latina a dar início à reforma prisional e, o primeiro a possuir uma penitenciária, a Correção da Corte, inaugurada em 1852, no Rio de Janeiro. Entretanto, por muito tempo manteve a lógica do regime escravista instaurado pelos portugueses desde o início da colonização, baseado no Código Criminal do Império, promulgado em 1830.

Esse documento, além de estabelecer a privação dos exercícios dos direitos políticos do cidadão brasileiro aprisionado, mantendo os princípios da vigilância, disciplina e recuperação, influenciou diretamente na continuidade de outras práticas de punições no período colonial, a exemplo das penas de açoites, de galés²⁹ e de morte, já extintos da Constituição Política do Império de 1824. Contudo, para os escravos, vigoraram os açoites e castigos corporais, e só a partir de 1886 esses sacrifícios tornam-se menos recorrentes. Já os homens livres e libertos eram submetidos à pena de galés, à disciplina, à reabilitação por meio do trabalho. E tanto os libertos, quanto os escravos, a depender do crime ou delito cometido, podiam ser submetidos à pena de morte (TRINDADE, 2013).

O projeto arquitetônico da Casa de Correção do Rio de Janeiro reproduziu o modelo de prisões da Inglaterra, no estilo panóptico³⁰, uma construção circular que favorecia a visibilidade e controle totais. As penas e as técnicas destinadas à punição e os meios de disciplinar variavam de acordo com os diferentes grupos sociais. Para a nobreza eram designadas punições mais leves e menos humilhantes, enquanto para as pessoas negras e com menor posição social, eram designados os castigos mais severos. Além disso, “a humilhação pública sempre foi reservada às pessoas comuns, deixando neles os estigmas da vergonha” (FERNANDES; SOUZA, 2008, p. 03).

Para Anderson Silva (2012), no período imperial, a legislação foi modificada, novas instituições foram construídas, propostas teóricas incorporadas, mas a manutenção da

²⁸ Os **direitos sociais** são mais passíveis de interpretação. Eles incluem o direito à educação, à saúde e a um salário justo. Informações disponíveis em: <http://www.efetividade.blog.br/direitos-civis-politicos-e-sociais/>. Acesso em: 20 de março de 2015.

²⁹ Antiga sanção criminal. O Código Criminal de 1830, no art. 44, adotou-a determinando que os réus andassem com calceta no pé e corrente de ferro, juntos ou separados, e a empregarem-se nos trabalhos públicos da província onde ocorrera o delito, ficando à disposição do governo (BRASIL, 1830). Informações disponíveis em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/294480/pena-de-gales>. Acesso em: 13 de março de 2015.

³⁰ Esse tipo de prisão surge no século XIX, caracterizado pela forma radial, uma torre no centro e um só vigilante, que por meio da visibilidade central da torre, percebia os movimentos dos condenados em suas celas. Seu modelo arquitetônico panóptico tem origem em (ótico=ver + pan=tudo). A primeira prisão panóptica foi construída em 1800, nos EUA (LIMA, 2005).

escravidão e da monarquia impossibilitou a transformação das formas tradicionais de punição e de produção de sujeição. Salienta-se que essa não era uma especificidade apenas da sociedade brasileira, mas uma característica comum às ex-colônias dos países ibéricos³¹.

Em Salvador, capital da Bahia, além de outras “formas” de aprisionar pela sociedade vigente no século XIX, havia as seguintes instituições de privação de liberdade: Cadeia da Relação (1641-1845); Cadeia Aljube (1833-1861); Cadeia Correção (1833-1930); Cadeia Fortaleza do Barbalho (1845-1864), no decorrer desses anos foram construídas fortalezas³² destinadas ao aprisionamento de militares e presos políticos e existiam também os navios prisões, a exemplo de Presiganga³³ (TRINDADE, 2012). As cadeias integravam o cotidiano urbano, favorecendo o contato dos presos com os familiares ou comprando alimentos das quitandeiras, ou seja, eles reproduziam antigos costumes. Essa forma de aprisionar, mais tarde, os levaria a resistir e não aceitar a submissão das novas regras que seriam impostas pelas instituições penitenciárias (TRINDADE, 2012).

Ainda conforme a autora, com a inauguração da Casa de Prisão com trabalho – CPCT – (1845-1864) várias cadeias foram desativadas e deslocadas da área urbana para a periferia, atendendo às medidas modernizadoras da época. E, a partir de 1865, o complexo prisional de Salvador ficou reduzido a duas instituições carcerárias, a CPCT destinada a não sentenciados; e a Casa de Correção para os sentenciados. A planta original dessa casa de detenção previa a construção de um edifício panóptico octogonal (com oito raios) e uma casa central. No entanto, foram construídos apenas dois raios.

As cadeias públicas da Bahia eram casarões, que compunham a paisagem citadina, as grandes janelas com grades possibilitavam o contato direto dos sujeitos privados de liberdade com as pessoas que passavam pelas ruas, com os familiares, amantes ou futuras namoradas. Pelas grades, tanto eles podiam ser ignorados, quanto facilitavam a conquista de novos

³¹ Península Ibérica localiza-se geograficamente na região sudoeste do continente europeu. No seu território estão localizados, principalmente, três países, chamados de países ibéricos: Portugal, Espanha e Andorra. E também o território britânico de Gibraltar e cerca de 540 km de território do extremo oeste da França. Informações disponíveis em: http://www.suapesquisa.com/geografia/peninsula_iberica.htm. Acesso em: 15 de maio de 2015.

³² **Fortaleza** (*do latim fortis = forte, e facere, fazer*) é uma estrutura arquitetônica militar projetada para a guerra defensiva, e também se mantinham nesses espaços presos políticos e militares. Informações disponíveis em: <http://isignificado.com/significado/Fortaleza>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

³³ Presiganga era o nome dado aos navios presídios. Fonseca (2008) define presiganga como um navio de guerra português que serviu de prisão no Brasil, fundado no porto do Rio de Janeiro entre 1808 e 1831. O trabalho forçado e a punição corporal fizeram da presiganga uma embarcação aos moldes da antiga galé romana. Assim, esse navio presídio foi um receptáculo, uma arca que agregou signos antigos que diziam respeito à punição legal (FONSECA, 2008).

romances, ou também aproveitavam para fazer orações e pedidos enquanto passavam as procissões e romarias.

Não diferente dos dias atuais, havia aqueles que observavam à distância com curiosidade ou piedade e até mesmo os que olhavam temerosos ou ignoravam os velhos amigos por estarem aprisionados. Aos olhos da sociedade, esse sujeito se tornava um ser desprezível, sem valor, degradado à infâmia e à desonra. Estar na condição de apenado numa instituição de privação de liberdade era assinar o termo de exclusão social, em muitos casos esse processo perdurava por muitos anos ou para sempre. E assim, entra em evidência uma nova forma de punir que é a exposição do sujeito entre grades e trancas, prisão que maltrata o corpo e a alma, condicionada por normas. Para Foucault,

[...] a punição é um processo para requalificar os indivíduos como sujeitos de direito. [...] conjuntos codificados de representações. Enfim, no projeto de instituição carcerária que se elabora, a punição é uma técnica de coerção dos indivíduos; ela utiliza processo de treinamento do corpo – não sinais – com os traços que deixa, sob a forma de hábitos, no comportamento; e ela supõe a implantação de um poder específico de gestão da pena. O soberano e sua força, o corpo social, o aparelho administrativo. A cerimônia, a representação, o exercício. O inimigo vencido, o sujeito de direito em vias de requalificação, o indivíduo submetido a uma coerção imediata. (FOUCAULT, 2009, p. 126)

Certamente, desde esse período até os dias atuais, estar aprisionado denotava o envolvimento num delito, um sujeito que descumpriu as normas ou determinações vigentes. Ao se instalar nas prisões, o interno encontra-se sujeito às normas da instituição, na maioria das vezes pouco condizentes com um tratamento digno. É evidente que a prisão imputava-lhe também um descrédito nas suas ações e vozes, tanto no espaço de privação quanto no seu retorno à sociedade fora dos muros. Onofre esclarece que,

Ao chegar à prisão, o sentenciado traz uma concepção de si mesmo formada ao longo de sua vivência no mundo doméstico [...]. Ao entrar na prisão o sentenciado é desvinculado de todos os 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. (ONOFRE, 2014, p. 38-39)

Somam-se a esses aspectos, a própria estrutura arquitetônica das prisões, outrora em formato de panóptico, e hoje com modelo similar, que permite a visão do total do ambiente e das ações dos sujeitos nos espaços de privação. A forma que os sujeitos são conduzidos pelos pavilhões para a realização de triagens e de outras necessidades dentro do cárcere. Os passos

firmes e vigorosos dos agentes que os acompanham a qualquer atividade. A curvatura do corpo e o olhar sempre cabisbaixo dos internos ao falar com os gestores das instituições prisionais, com agentes e funcionários de outros setores, as revistas que deixam grande parte dos pertences dos internos destruídos.

Observa-se que a participação dos jovens e adultos privados de liberdade nas atividades educativas com algemas, resulta em uma questão de embate entre os profissionais da educação e os responsáveis pela segurança dos presídios. Essas ações são realizadas com base em normas ou em dispositivos legais, sendo, portanto, a materialização do poder, que embora nem sempre perceptível, estão formalizados em documentos oficiais que determinam o funcionamento das penitenciárias e, conseqüentemente, o condicionamento do corpo. A organização do espaço físico e a vigilância sobre os corpos são intencionais para se manter o controle sobre os corpos. Segundo Onofre (2014), “essa construção física também provoca e cria outra realidade: a introjeção de símbolos repressivos, de agressão, violência, desumanidade, retaliação e vingança” (2014, p. 36). Sendo assim,

O ambiente prisional é contraditório, a começar pela sua arquitetura, que separa, esconde, afasta o condenado da sociedade, punindo-o e vigiando-o, enquanto fala de educação e reinserção social. O cotidiano das prisões mostra um ambiente carcerário, com seus valores, regras e práticas, como obstáculo à educação para a vida social livre, ao objetivo ressocializador da pena. Os meios contradizem os fins, levando a desconfiar, a duvidar de que se mandem pessoas à prisão para serem educadas. (PLAYFAIR; SINGTON, 1969 apud ONOFRE, 2014, p. 152-153)

Essas são mostras vivas do condicionamento do corpo e, principalmente, da submissão de homens e mulheres em espaços de privação de liberdade. Segundo Patrícia Oliveira Lira e Glória Maria Monteiro de Carvalho (2002), nas prisões, passa-se a conciliar um corpo que pode ser sistematicamente adestrado, treinado, manipulado, medido, previsível e útil, na medida em que é passível de aperfeiçoamento. Ao mesmo tempo em que se controlam os costumes, os desejos, as condutas, as paixões, os desatinos que burlam o ideal da racionalidade.

Goffman (1974) assinala que, ao entrar numa instituição total³⁴, a exemplo dos hospitais, das escolas, prisões e outros, o sujeito tende a se despir de sua aparência usual, provocando uma desfiguração pessoal. Os aprisionados são obrigados a manterem o corpo em

³⁴ As instituições “totais” são aquelas em que todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Cada fase de uma atividade diária é realizada na companhia imediata de um grupo de pessoas. Todos são tratados da mesma forma e obrigados a realizarem as atividades em conjunto. As atividades diárias obedecem ao rigor de horários predeterminados, e toda a sequência delas é determinada por um grupo de funcionários, sendo forma de atender aos objetivos oficiais de uma instituição (GOFFMAN, 1974).

posição humilhante, em muitos casos as respostas devem satisfazer ao processo de dominação. É tanto que ele chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo, fruto de suas (con)vivências em comunidade. Ao entrar na instituição, começa uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do “eu”. O seu eu é sistematicamente, embora muitas vezes, não intencionalmente, mortificado.

As prisões tomam a seu cargo todos os aspectos para a transformação do indivíduo, desde o treinamento físico à aptidão para o trabalho, o comportamento cotidiano e a atitude moral. Ela é sem exterior e sem lacuna; não se interrompe, a não ser depois de terminada totalmente sua tarefa; sua ação sobre o indivíduo: disciplina incessante. Vale-se de mecanismos internos de repressão, castigo e disciplina, tenta tornar os jovens e adultos internos em corpos dóceis. Enfim, o seu funcionamento é movido por maquinaria potente, cujo objetivo é impor uma nova forma ao indivíduo pervertido; seu modo de ação é a coação de uma educação total (FOUCAULT, 2009).

Por ser a escola, instituição que se enquadra nas características de uma instituição total, ela também passa a ser regida, tanto fora do cárcere, como no seu interior, por normas que devem ser seguidas, imprimindo as relações de poder, condicionantes políticos e legislativos vigentes. Basta atentar-se para o funcionamento das instituições, sejam prisões ou escolas ou das escolas nas prisões, cada uma delas organiza-se com base no controle do que ensinar e o que aprender, e também garantindo a manutenção de corpos orientados e disciplinados.

Nas penitenciárias, presenciam-se corpos tementes e medrosos, afugentados, enfim disciplinados. Os internos raramente opinam sobre a educação escolar, pouco se dá oportunidade para o educando opinar sobre o processo de ensinar e aprender, afinal não se leva em consideração que os saberes que esses sujeitos constroem nas suas vivências, mundo do trabalho e contato com outro nos seus espaços de convívio.

Para Macedo (2013, p. 15), essas são ações e pensamentos de “tecnocratas reducionistas, que pouco se sensibilizam com um *currículo educativo*”. Ao se sentirem “competentes e preparados academicamente” para a atuação em seus ofícios, geralmente não acatam opiniões e sugestões por uma escola que edifica e por uma formação crítica. Essas são barreiras precisam ser ultrapassadas pelos profissionais da educação em qualquer espaço educacional, uma vez que,

Pensar o universo da educação significa ir além do processo educacional institucionalizado, também denominado educação formal ou escolar, somando-se a

ela as expectativas educativas que ocorrem no cotidiano das pessoas, através do relacionamento com outras pessoas e com o seu ambiente. (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 52)

No caso da EJA no âmbito prisional, por ser entrecruzada por elementos e forças paradoxais: punição e humanização, para bem compreendê-la e estruturá-la há de se conhecer, a priori, as especificidades do interior das prisões e, principalmente, refletir acerca das relações de poder sedimentadas nos discursos oficiais que movem o funcionamento e práticas nas penitenciárias.

Rita Amélia Teixeira Vilela (2007) contribui com essa reflexão e afirma que desvendar as relações de poder é pré-condição para operar currículos e práticas escolares, buscando fazer outra Educação. A complexidade da questão entre currículo e relações de poder implica que educadores entendam as conexões entre o que se passa na sala de aula -, entre o que se ensina e as relações interpares estabelecidas-, e o que é produzido fora da escola, isto é, com as relações de poder da sociedade que são mais amplas, desiguais e estruturais. Essa tomada de consciência por parte dos educadores é exigência de uma proposta de Educação que se oriente por criar as possibilidades de uma sociedade emancipada da opressão e da injustiça.

Para Moreira e Silva (2011), como trabalhadores culturais da educação, é necessário saber que o poder não é apenas um mal e que o objetivo não é remover o poder de uma vez por todas, mas combatê-lo; possibilitando que o currículo, constitua-se como campo cultural de construção e produção de significações e sentido, enfim um terreno central de luta para que processo educacional estabeleça-se com base nas relações de poder transformadas.

Vale elucidar, que muitas vezes o que está posto nos discursos oficiais pode representar o que de fato edificaria os sujeitos, no que diz respeito a sua formação ou garantia de direitos, no entanto nessas práticas ainda se materializam reservas ou ranços dominação sobre os corpos. Foucault explicita que “um saber, técnicas, discursos ‘científicos’ se formam e se entrelaçam com a prática do poder de punir” (FOUCAULT, 2009, p. 26).

É evidente que há interesses, há forças ideológicas materializadas nos discursos expressos nos dispositivos legais que formalizam a vida em sociedade, que instituem os direitos e deveres dos sujeitos privados de liberdade, pois “[...] o poder de punir se apoia, recebe justificações e suas regras, estende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade” (FOUCAULT, 2009, p. 26). Assim, os objetivos e as práticas educativas que dão vida ao currículo trazem, implicitamente, condicionantes políticos, sociais e culturais,

ideais de formação, muitas vezes pouco condizentes com as necessidades de aprendizagens dos educandos nos mais diferentes âmbitos formativos.

É tanto que se tratando do currículo prescritivo e das práticas no âmbito da educação é preciso uma atenção para os conteúdos e saberes selecionados, pois não há inocência no processo de escolha dos conhecimentos eleitos para formar. Para tanto, faz-se necessário pensar a favor de quem estão as forças e relações de poder quando se elege ou seleciona-se o que deve ser ensinado. Dessa maneira, “a fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos ‘puros’ de conhecimento [...]. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados socialmente válidos*” (SILVA, 2012, p. 08, grifos do autor).

Sendo assim, a educação, principalmente, nos espaços de privação de liberdade, tão pouco visível e tão raras vezes defendida pela sociedade, se constitui como campo que deve estar em constante vigilância por parte daqueles que entendem a educação como formação humana, para a emancipação e autonomia. Contudo, imbuídos do compromisso com a formação de jovens e adultos internos, os gestores de instituições de privação de liberdade e os profissionais da educação devem conhecer e refletir em torno das dimensões prescritivas e atos que fundamentam os currículos que valorizam ou desvalorizam as classes menos favorecidas e os excluídos.

3. 2 ETIMOLOGIA, CONCEITO E HISTORICIDADE DO CURRÍCULO

Etimologicamente, o vocábulo currículo, de origem latina “*Scurrere*”, significa correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas com relação a esse termo advêm do currículo ser definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado (GOODSON, 2012). Contudo, há de atentar-se para as especificidades do currículo, sem considerá-lo apenas como um programa escrito de ensino, uma vez que ele é processo e materialização que se efetiva por meio das práticas educativas desenvolvidas em sala de aula e em outros espaços educativos.

Para Pacheco (2001), o lexema currículo significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, encerra. Em análise a essa definição de currículo, Varela (2013) comenta que, pode-se fazer uma primeira aproximação ao conceito de currículo, cuja definição estão ou devem estar, necessariamente, presentes tanto na perspectiva de planificação sistêmica e na ordenação dos objetivos, conteúdos ou competências de aprendizagem, ou seja, a intencionalidade educativa-, o currículo prescrito -, como a de implementação dos planos de

aprendizagem, com a respectiva aferição dos resultados -, o currículo implementado, experienciado e avaliado.

Diante dessas definições, é importante entender que o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, em que se seleciona aquela parte que vai constituir, precisamente, o que vai ensinar. E, uma vez decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, justifica-se por que “esses conhecimentos” e não “aqueles”. Com isso, pode-se dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não deixam de estar envolvidas em relações de poder. Afinal, selecionar; privilegiar um tipo de conhecimento; destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal; configura-se como operação de poder (SILVA, 2009). Para Macedo, o currículo é

[...] um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com *conhecimento eleito como elucidativo*. (2013, p. 24-25)

Todavia, no processo de seleção dos conteúdos, nas estratégias e práticas de ensino perpassam ideologias fruto das tradições sociais e culturais. Afinal, os conhecimentos são selecionados, geralmente, com base em um conjunto de propósitos da sociedade vigente e da comunidade escolar, isto é, com base nas orientações oficiais, nas intenções da escola para desenvolver aprendizagens e/ou uma determinada formação, bem como na visão de mundo e de formação dos profissionais dos espaços formativos. Tornando o currículo, um instrumento carregado de interesses e intencionalidades, condicionado ao que se considera pertinente ensinar e aprender. Ele “[...] é um artefato cultural inventado e seus conteúdos são produtos de uma construção social, implicando aí relações de poder para legitimar e afirmar cosmovisões” (MACEDO, 2013, p. 69).

Segundo Sacristán, “quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional” (2000, p. 15). Daí torna-se importante compreender, que o currículo é um documento escrito, testemunho visível, público e subjetivo a mudanças; lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização ou formação. Como tal, o currículo

escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições (GOODSON, 2012).

Embora já se perceba, na atualidade, entre os profissionais da educação entendimentos acerca do termo currículo, Macedo aponta “uma dificuldade marcante por parte dos trabalhadores da educação em educar de nocionar/conceituar o currículo, bem como de perceber a sua dinâmica e implicação político-pedagógica” (2013, p. 13). Ainda predominam-se pensamentos de que esse artefato social é meramente um documento com objetivos traçados, conhecimentos eleitos para a formação, atendendo cada etapa de ensino, ou seja, relação de conteúdos voltados para todas as disciplinas.

São vistos como conhecimentos organizados numa sequência lógica, com o respectivo tempo para início e conclusão, uma “grade” ou “matriz curricular”, que sistematiza o que ensinar e aprender. Geralmente, os conhecimentos eleitos como formativos elencados no Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas passam a compor o planejamento de todos os (as) professores (as) e a todas as turmas da escola nos seus respectivos anos ou etapas de aprendizagem. No artigo *O currículo na Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva Freireana e intercultural de educação*, Valdo Barcelos (2012) assinala,

[...] isto tem que ver, no meu entendimento, com uma visão um pouco limitada e simplista do mesmo. Uma visão que ainda percebe o currículo como uma sucessão de disciplinas; como um elenco de conteúdos a serem ministrados; com métodos e procedimentos burocráticos de organização desses temas e/ou assuntos; com uma sucessão de experiências; com um conjunto de objetivos a serem atingidos ao final de um determinado período; com um conjunto de normas e regras avaliativas dos conteúdos, etc. (BARCELOS, 2012, p. 05)

Sendo, portanto, urgente, que os educadores reflitam e compreendam que o currículo é o conjunto de conhecimentos selecionados, movidos por ações pedagógicas que cooperam para a formação humana em suas múltiplas dimensões constitutiva. Os currículos estão nos projetos escolares, nos conteúdos selecionados nos planejamentos anuais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos livros, nos debates desenvolvidos em sala de aula, nos atos que o produzem, podendo ser consagrado como campo político, social e pedagógico. Campo movido por intenções de formar, constituído por um complexo tecido cultural, por relações ideologicamente organizadas e orientadas.

Sem essa compreensão, do que é e como se configura o currículo, o professor pouco conseguirá lidar com as complexas e interessadas dinâmicas de ação desse tão potente artefato cultural, permitindo que os burocratas da educação continuem estruturando as políticas e

práticas educacionais que hoje define, em muito, a qualidade e a natureza das opções formativas (MACEDO, 2013).

Silva (2012) adverte que a seleção e organização do currículo não devem ser vistas como um desprezioso processo epistemológico em que profissionais desinteressados e imparciais determinam, por dedução, a aquilo que melhor convém ensinar aos jovens e adultos. Afinal, o processo de produção do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação, dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero.

É na escola que o currículo se concretiza enquanto processo educativo, e pode ser visto como instrumento central para a promoção da qualidade na educação. É por meio do currículo que as ações pedagógicas se desdobram nas salas de aula e também se busca alcançar as metas discutidas e definidas, coletivamente, para o trabalho pedagógico. O currículo corresponde, então, ao verdadeiro coração da escola. Daí a necessidade de permanentes discussões sobre o currículo, que permitam avançar na compreensão do processo curricular e das relações entre o conhecimento escolar, a sociedade, a cultura, a autoformação individual e o momento histórico situado (MOREIRA, 2008).

Afinal, as teorias de currículo não estão situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia, de forma que elas estão situadas num campo epistemológico social (SILVA, 2009).

Portanto, Goodson (2012) afirma que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com qualquer tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. Obviamente, se os especialistas em currículo, os historiadores e sociólogos da educação ignoram em substância, a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução de currículo tradicional, tanto na forma como no conteúdo.

3.2.1 Concepções e características da Teoria Curricular Tradicional

Os estudos acerca das teorizações do campo do currículo se expandem a partir do início do século XX, sob a influência da obra *The Curriculum*, de Frankin Bobbit, publicada

nos Estados Unidos, em 1918. Ele defendeu concepções de currículo, mantenedoras da lógica da eficiência, educação voltada para exigências profissionais, haja vista que nesse período expandia-se o desenvolvimento da industrialização. Conhecimento centrado na racionalidade instrumental, técnica, prescritiva e fragmentada, com base no capital cultural das classes dominantes, e assim distanciado dos valores, expressões, especificidades e singularidades dos sujeitos atendidos nos mais diferentes âmbitos formativos. (SILVA, 2009)

Nesse período, na psicologia, o comportamentalismo, e na administração, o taylorismo, ganham destaque na sociedade americana que se industrializa. Aumenta a demanda pela escolarização, como forma de preparar trabalhadores para o setor produtivo. Para tanto, havia a preocupação de que a industrialização da sociedade se desse sem rupturas e em clima de cooperação. Assim, a escola e o currículo tornam-se, portanto, importante e necessário instrumento de controle social. (LOPES; MACEDO, 2011)

As autoras Lopes e Macedo (2011) esclarecem que Bobbit, o formulador do currículo deveria determinar as grandes áreas da atividade humana e subdividi-las em atividades menores – os objetivos do curso. Assim, especialistas em diferentes áreas se incumbiriam de identificar as tarefas desejáveis e seu agrupamento em categorias. A partir da identificação dos componentes particulares, compõem-se um programa de treinamento, com objetivos selecionados. Percebe-se que o eficientismo social não se voltava para a questão de conteúdos, ou à seleção, deixando de lado a discussão se haveria alguma disciplina importante para a formação dos alunos. Na visão dos eficientistas, as tarefas ou os objetivos são centrais e podem, posteriormente, ser agrupados dentro das disciplinas que, neste momento, já compõem os currículos. Conforme Macedo (2013, p. 35), “o currículo passou a ser gerenciado como uma mecânica, tamanha era a força das ideias deterministas que operavam a concepção da formação e do próprio currículo, como seu mais importante mediador”.

As teorias tradicionais ignoravam o caráter político das práticas curriculares, deixando, então, de levar em conta o quanto tais práticas poderiam contribuir para preservar os privilégios dos estudantes dos grupos socialmente favorecidos, com a conseqüente manutenção das desigualdades marcantes em nossas sociedades no âmbito educacional. Inclusive, o propósito mais amplo dessa teoria parece ter sido planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões predefinidos. (MOREIRA; SILVA, 2011)

Contrária ao eficientismo, sob os ideários democráticos de John Dewey, ao pensar a elaboração de currículos “oficiais”, o progressivismo conta com mecanismos de controle social bem menos coercitivos. Para os progressivistas, a educação se caracteriza como um

meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática. Eles reconhecem que a distribuição desigual do poder na sociedade não é um fenômeno natural, sendo uma construção social passível de mudança pela ação humana. O foco do currículo é a experiência, forma de superar o hiato entre a escola e o interesse dos alunos. O currículo compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. (LOPES; MACEDO, 2011)

As autoras reforçam que a teoria curricular de Dewey vê a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida. O enfoque educacional está na resolução de problemas sociais, dessa maneira o ambiente escolar deve ser organizado para os educandos se depararem com uma série de problemas, recorrentes na vida social, sendo forma deles adquirirem habilidade e estimularem a criatividade. Ressalta-se que esses princípios comporam a base das reformas educacionais nos anos de 1920, em alguns Estados do Brasil, foram adotadas por educadores escolanovistas, a exemplo de: Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, - responsáveis pelas reformas educacionais na Bahia e no Distrito Federal. Alguns elementos do progressivismo também fazem parte da proposta pedagógica dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)³⁵. É tanto que para Anísio Teixeira,

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação: hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros, para o trabalho ou para o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte), hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos de seus e de outrem. (TEIXEIRA, 2007, p. 108)

Embora esse autor trouxesse nesse momento discussões importantes no âmbito do direito à educação, acerca de metodologias e formação do professor, como bem pode ser visto na citação, havia no seu pensamento noções de uma formação para o eficientismo, ou seja, pensava-se a educação escolar como meio de formar indivíduos “preparados e eficientes” para o mercado de trabalho.

³⁵ Os Centros Integrados de Educação Pública, escola de tempo integral, priorizam o social: educação, saúde, alimentação. Fundados no Estado do Rio de Janeiro, de 1983 a 1987, durante o governo Brizola.

A teoria curricular, em 1949, produz respostas às questões sobre seleção e organização de experiências/conteúdos educativas/os. Para Ralph Tyler³⁶ o ensino deveria pautar-se em quatro etapas: seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e a avaliação do currículo. No plano prático, o currículo se pautaria em conteúdos, por disciplinas, isto é, planejado por meio da organização de conhecimentos numa sequência lógica e por área de conhecimento (LOPES; MACEDO, 2011).

Nesse período, Tyler se propõe a articular abordagens técnicas, como as eficientistas³⁷, com o pensamento progressivista. Contudo, a apropriação do progressivismo caracterizado como instrumental e o seu pensamento mais próximo do eficientismo, não dá conta da tensão entre criança e mundo adulto tal qual caracterizava o pensamento de Dewey³⁸. Ainda assim, a racionalidade proposta por Tyler se impõe, quase sem contestação por mais de 20 anos, no Brasil e nos EUA (LOPES; MACEDO, 2011). Em síntese,

Poderíamos dizer que Bobbit opta pela orientação econômica e Dewey pelas inspirações democráticas cultivadas no contexto da sua época [...]. É assim que aliança do econômico com o técnico-científico predomina sobre ideários de uma educação pautada em princípios da democracia liberal concebida naquela época e naquele contexto. O currículo vai refletir isso até hoje, apesar de as contribuições estarem muito mais presentes no desenvolvimento do próprio campo e das práticas. (MACEDO, 2013, p. 36)

Esses modelos passam a ser rediscutidos a partir de 1960, nos Estados Unidos e em outros países, com o passar dos anos surge o movimento de reconceptualização do currículo e da Nova Sociologia da Educação – NSE. Começa o movimento das teorias críticas do currículo, “guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 13).

Nesse mesmo período, no Brasil, fortalecem novos fundamentos acerca da educação e, conseqüentemente, do currículo, influenciados por Paulo Freire, assim o processo ensino e aprendizagem se desloca de uma teoria técnica, voltada com intensidade para procedimentos e métodos, para basear-se nas questões da ideologia, saber e poder, ou seja, um currículo que

³⁶ Tyler foi responsável pelo modelo de elaboração curricular centrado na racionalidade técnica ou sistêmica, abordagem preocupada centralmente com a eficiência que estava no auge nos anos 1950. (LOPES; MACEDO, 2011)

³⁷ Formação preocupada centralmente com a eficiência da escola/jovem. A escola e o currículo passam a ser importantes instrumentos de controle social. (LOPES; MACEDO, 2011)

³⁸ John Dewey se preocupava com a educação de sua época que revelava um hiato entre a realidade vivida pelos alunos e o que era trabalhado na escola. Para ele, a escola deveria fazer parte da vida ao invés de ser uma preparação para a vida. Fazendo necessário reconhecer os interesses e experiências das crianças e jovens e promover práticas educativas que favoreçam a vivência de princípios democráticos. (FRANCO, 2014)

ativamente se (re) produz a partir de práticas e significados sociais. E, posteriormente, as concepções pós-críticas de currículo ampliam os conceitos da perspectiva crítica, valorizando assim o multiculturalismo, a diversidade das manifestações culturais do mundo atual. A seguir serão ampliadas reflexões sobre a teoria crítica do currículo, na expectativa de coletar subsídios que norteiem a validade e cientificidade desse trabalho.

3.2.2 Contextualização das Concepções da Teoria Curricular Crítica

Na segunda metade do século XX, ampliam-se os estudos no campo do currículo, surge nesse movimento as concepções críticas, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Significa que ele é posto na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Ele está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades. Enfim, o currículo não é um elemento transcendente e atemporal, pois ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2011)

As concepções curriculares críticas possibilitam novas percepções para a tão complexa relação educação e sociedade, assim não se toma como determinantes as estratégias de ensino e os recursos pedagógicos, mas avança-se para entender os aspectos sociais e políticos que influenciam “o que e como ensinar”. Por estar centrado na teoria sociológica, Moreira e Silva afirmam que “não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais” (2011, p. 28).

O currículo passa a ser pensado como um processo social, por isso busca-se entender: “por que esses e não outros conhecimentos [...]; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas e que outras deslegitimadas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29). “Reitere-se a preocupação maior do enfoque: entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes de oprimidos” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 23). Por isso, são criticadas as injustiças e as desigualdades, cujo objetivo era pensar a construção de uma escola e a sua forma de ensinar voltada aos interesses dos grupos oprimidos, discriminados ou desfavorecidos.

Com esse intuito, lança-se olhar para o currículo prescritivo, assim como para o currículo colocado em prática e oculto. O currículo é pensado como instrumento prescritivo,

mas também, ativo, movido por ações, práticas e valores particulares e da sociedade vigente. Subjacente à seleção e à prática se oculta a dimensão ideológica, as crenças, os valores e concepções construídas a partir das experiências e convivências. Para Macedo, “as teorias críticas vão direcionar seus olhares críticos sobre as iniquidades sociais e as injustiças que excluem através de *atos de currículo*” (MACEDO, 2013, p. 38). O autor define atos de currículo como todas as atividades que se organizam e se voltam para uma determinada formação, postas em prática por meio da seleção, organização, implementação, processo de ensinar e de aprender ou sua projeção. E afirma que “a teoria crítica volta-se para compreender *o que o currículo faz com as pessoas e as instituições* e não apenas *como se faz o currículo*” (MACEDO, 2013, p. 38). Nesse sentido, não há concepções de ensino neutras ou imparciais, todas as teorias estão interligadas diretamente a questão de poder.

Essas mudanças na forma de pensar as concepções curriculares foram influenciadas pelos conceitos de currículo apresentados na obra *Ideologia e currículo*, de Michael Apple, publicada em 1979, com defesa à correspondência entre dominação econômica e cultural. Em diálogo com a Nova Sociologia da Educação, Apple retoma os conceitos de hegemonia³⁹ e ideologia⁴⁰ como meio de entender a ação da educação na reprodução das desigualdades, rejeitando perspectivas excessivamente deterministas. Os estudos de Apple ganham notoriedade no Brasil na década de 80, período marcado pelo processo de abertura política, após os difíceis anos da ditadura militar. No campo da educação era muito visível a valorização do tecnicismo e, pelo currículo perpassavam abordagens derivadas da racionalidade tyleriana. Assim, a redemocratização brasileira trazia novos governos estaduais e reincorporava perspectivas marxistas nos discursos educacionais (LOPES; MACEDO, 2011).

³⁹ O conceito de hegemonia surge no seio da tradição marxista para pensar as diversas configurações sociais que se apresentavam em distintos pontos no tempo e no espaço. Para Gramsci, hegemonia é o domínio de uma classe social sobre as outras, em termos ideológicos, em especial da burguesia com as classes de trabalhadores. A noção de hegemonia propõe uma nova relação entre estrutura e superestrutura e tenta se distanciar da determinação da primeira sobre a segunda, mostrando a centralidade das superestruturas na análise das sociedades avançadas. A sociedade civil adquire um papel central nesse processo. Deste modo, uma possível tomada do poder e construção de um novo bloco histórico passa pela consideração da centralidade dessas categorias que, até então, eram ignoradas (ALVES, 2010).

⁴⁰ Ideologia, na tradição marxista, pode ser resumida como uma espécie de falsa consciência que obriga a sociedade a ver o mundo sob a ótica de um determinado grupo ou sob a ótica das classes dominantes (LOPES; MACEDO, 2011). O que a caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideias que veicula, mas o fato de que essas ideias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados, em uma posição de vantagem na organização social (MOREIRA; SILVA, 2011).

De acordo com Macedo (2013), para Apple, a sociedade capitalista detém o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas a força de trabalho. Por isso, há uma clara conexão entre a forma que a economia está organizada e a forma como o currículo está estruturado ou composto. Não sendo, portanto, uma ligação de determinação simples e direta, nem tão pouco convém pensar economia/produção de um lado e educação/currículo de outro. Mas, de fato pensar que há forças ideológicas, relacionadas às questões de poder das classes dominantes e interessadas em determinadas formações que são idealizadas nos currículos escolares. E essas forças se materializam por meio da seleção, nas propostas e práticas educacionais.

Apple advoga acerca da necessidade de olhar mais detidamente para a escola. Estudar as interações cotidianas nas salas de aula, o corpus formal do conhecimento escolar expresso no currículo e a ação dos professores, por ser elementos que permitiriam identificar como as relações de classe são reproduzidas econômica e culturalmente pela escola (LOPES; MACEDO, 2011).

Nesse caso, Lopes e Macedo explicitam que as preocupações se deslocam daquelas que deram origem às teorias curriculares científicas e tecnicistas, sem ancorar-se na pergunta central “o que ou como ensinar”, e busca entender por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se estes representassem o todo social. E daí são postos em evidência as consequências da legitimação desses aspectos para o conjunto da sociedade. Repensando as relações entre o “conhecimento oficial” e os interesses dominantes da sociedade. Forma de elucidar que por conhecimento entende-se não apenas os conteúdos de ensino, mas as normas e os valores que também constituem e perpassam muitas vezes ocultamente, pelo currículo.

Na obra *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, publicada na década de 80, Louis Althusser argumentou que a escola era meio de manutenção dos interesses da sociedade capitalista. Pelo fato da seleção dos conteúdos e a forma de colocá-los em prática, inculcarem ideologias, regidas por diferentes valores e visões de mundos, Althusser argumentava que o processo educacional era um dos principais dispositivos que a classe dominante podia se valer para transmitir suas ideias sobre o mundo social, garantindo a reprodução da estrutura social existente. Assim, induzia-se a classe menos favorecida à submissão e à subordinação (MOREIRA; SILVA). Dessa maneira,

Aponta Althusser aponta para o duplo caráter da escola na manutenção da estrutura social: diretamente, atua como elemento auxiliar do modo de produção como formadora de mão de obra, indiretamente contribui para difundir diferenciadamente

a ideologia , que funciona como mecanismos de cooptação das diferentes classes (LOPES; MACEDO, 2011, p. 27)

Os estudos de Bourdieu e Passeron também foram significativos no processo de consolidação das teorias curriculares críticas, uma vez que explicitam que nas sociedades capitalistas tanto os bens materiais ou propriedades econômicas quanto os bens simbólicos ou o capital cultural é distribuído de forma desigual. E, que as instituições como as escolas contribuem para o controle social, na medida em que ajudam a manter a desigualdade dessa distribuição de capital simbólico.

Varela (2013) esclarece que tanto para Bourdieu como para Passeron, o currículo tem por base a cultura da classe social dominante que é transmitido através do código cultural dessa classe social, sendo indecifrável para os alunos das classes sociais desfavorecidas. De forma que esse currículo reproduz o capital cultural da classe social dominante, que começa a ser difundido ao nível da socialização primária das crianças (nas famílias) e tendem a excluir os que não detêm esse capital cultural. Deste modo, o aluno que possui mais “capital cultural”, que é a cultura valorizada e disseminada na escola, por influência da classe social dominante, é aquele que consegue ter mais êxito escolar, sendo os demais “excluídos” do sistema educacional por meio do mecanismo da “violência simbólica”.

Com base na análise de Varela, entende-se que Bourdieu e Passeron consideravam que os conhecimentos selecionados para serem trabalhados em sala de aula e as orientações dadas nesses espaços, expressavam interesses das classes dominantes sobre os dominados. E por essa questão, os conhecimentos expressos currículos se tornavam distantes do código cultural e das experiências dos alunos. Como se vê,

[...] o que costumamos chamar de teoria crítica em currículo carrega um movimento que vai desde as reflexões que vinculam as concepções e os atos de currículo à dinâmica de produção da lógica capitalista, passando por uma identificação dessa lógica capitalista como uma cultura que se reproduz na escola (a noção de capital cultural e reprodução em Bourdieu e Passeron), até a assimilação de estudiosos do currículo como Apple, Giroux e McLaren, das ideias de Gramsci e Paulo Freire, nos quais o conceito de *hegemonia e resistência* dinamiza o entendimento de que são as ações coletivas que fazem a mediação dos processos de luta no campo contraditório das relações de poder no currículo. (MACEDO, 2013, p. 38)

Conforme Macedo (2013), o pensamento do campo curricular crítico nas obras de Henri Giroux, inspirado pelos filósofos da Escola de Frankfurt como Adorno, Horkheimer e

Marcuse, critica a racionalidade técnica e utilitária curricular, assim como o *habitus*⁴¹ positivista do currículo moderno. Com isso, reivindica que o campo do currículo não deixe de tentar compreender as práticas curriculares via uma análise histórica, ética e política. Giroux afirma que “a escola é um processo político, não apenas porque contém uma mensagem política ou trata de tópicos políticos de ocasião, mas também porque é produzida e situada em um complexo de relações políticas e sociais das quais não pode ser abstraída” (1977, p.88).

No Brasil, buscava-se a mudança do paradigma conservador no âmbito da educação, Lopes e Macedo (2011) reconhecem que o pensamento de Paulo Freire possibilita a compreensão das conexões entre o currículo e as relações de poder na sociedade. Para tanto, ele se contrapõe aos conteúdos da educação tradicional, de cunho acadêmico, fundamentados na educação bancária. Era momento,

Influenciado de perto pelas ideias de Paulo Freire, a partir das noções de *libertação e ação cultural*, Giroux vai atrelar a pedagogia e o currículo ao campo da cultura, mais precisamente ao campo de uma política cultural, diria mesmo da cultura politizada, mostrando que a emergência do currículo se configura num campo de disputa de significados. Nasce desse veio argumentativo a ideia dos “professores como intelectuais transformadores” e de uma “pedagogia de possibilidades emancipatórias”. (MACEDO, 2013, p. 59)

Evidencia-se que as teorias curriculares críticas levantam reflexões sobre o eficientismo propagado pela teoria tradicional e amplia a análise do currículo para perspectiva sociológica em suas dimensões e conexões entre sociedade, economia e relações de poder. Para as teorias críticas curriculares “o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitem compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2007, p. 31).

Há nesse movimento todo um empenho para que conhecimento se paute em inspirações político e crítico emancipatórias. E, conforme Macedo (2013), nos EUA, Peter McLaren; e no Brasil, Antonio Flávio Moreira, inconformados com as injustiças forjadas na educação pela política liberal-capitalista, conjugaram às teorias críticas curriculares um aporte multicultural, abrindo espaço para novas e outras discussões no campo do currículo, favorecendo o surgimento das teorias curriculares pós-críticas.

⁴¹ O conceito de *habitus* que Bourdieu desenvolveu corresponde a uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. O *habitus* traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais e estéticos. Ele é também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas (VASCONCELOS, 2002).

3.2.3 Concepções da Teoria Curricular Pós-crítica

No início da década de 90, em contraposição ao pensamento psicológico, os estudos curriculares assumiram um enfoque nitidamente sociológico. Em sua maioria, eles buscavam a compreensão do currículo como espaço de relações de poder. As proposições curriculares cediavam espaço para uma literatura em currículo, de cunho eminentemente político (LOPES; MACEDO, 2010).

Na segunda metade de 1990, o currículo é pensado para além da razão, progresso e ciência, por isso se ampliaram estudos no âmbito do currículo com ênfase na relação entre currículo, saber, identidade e poder (SILVA, 2007). Fundamentados nas perspectivas pós-modernas, pós-estruturalistas, pós-colonialistas e multiculturalista, pensados por Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin. Conforme Franco (2014), as teorias pós-críticas do currículo debatem acerca do multiculturalismo, das relações de gênero, sexualidade, raça e etnia, do imperialismo econômico e cultural, e outros. Entendendo que os pressupostos curriculares não devem se limitar a defender apenas a tolerância e o respeito à diversidade cultural, mas também fortalecer reflexões acerca das relações de assimetria e desigualdades que geram as diferenças.

Os principais estudiosos na linha pós-crítica foram: Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, no Brasil e Henri Giroux, Peter McLaren e Sacristán, em outros contextos educacionais. Para esses multiculturalistas, o currículo constrói identidades e subjetividades, uma vez que, na escola inculcam-se valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade.

Ademais, os sujeitos curriculantes se constituem por meio das crenças e valores de um determinado tempo, do seu meio social, às vezes pautados em concepções de vida tão reduzidas a preconceitos, estigmas ou desrespeito ao outro. Por isso, os estudos sobre os aspectos culturais da escola, os conhecimentos que a escola privilegia, as diferenças culturais dos grupos sociais e as relações entre esses elementos devem estar em latente debate, sendo preocupação do campo curricular pensados pelos profissionais da educação.

Acrescente-se por meio do artigo *Diferença pura de um pós-curriculum* de Sandra Mara Corazza (2010) compreende-se que:

- Um pós-curriculum estuda e debate questões de classe e gênero, escolhas sexuais e cultura popular, nacionalidade e colonialismo, raça e etnia, religiosidade e etnocentrismo, construtivismo da linguagem e textualidade, força da mídia e dos artefatos culturais, ciência e ecologia, processo de significação e disputas entre

discursos, políticas de identidade e da diferença, estética e disciplinaridade, comunidades e imigrações, xenofobia e integrismo, cultura juvenil e infantil, história e cultura global. Enfim, curriculariza as diversas formas de luta social;

- Está sempre comprometido com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos, pois lá estão os menos favorecidos, aqueles que não têm como pagar por serviços educacionais diferenciados, mas já pagam tão caro por não terem acesso a um serviço que promova maior participação e integração social;
- Repudia as políticas sociais e educacionais dos governos neoliberais do mundo, que mundializam o capital e a exclusão, distribuem desigualmente recursos simbólicos e materiais, privatizam e mercantilizam a educação;
- Um pós-curriculo não aceita conviver com os currículos oficiais dos governos neoliberais, nem com os programas de avaliação, em qualquer etapa de escolaridade. Cujo enfoque pauta-se em princípio fictício, fabricado pelo etnocentrismo dos grupos privilegiados e posto em funcionamento pelo aparato disciplinar do Estado. Princípio, que embora reconheça os diferentes e fale de diferenças, utiliza a tal identidade nacional para tratá-los como desvios ou ameaças;
- Pós-curriculo, não considera que as diferenças sejam mercadorias rentáveis de consumo, nem que os diferentes sejam culpados nem vítimas, a quem é preciso diagnosticar e registrar, incluir e dominar, controlar e regular, hegemonizar e normalizar. Pois, as diferenças desses diferentes-puros - isto é, não referidos a nenhuma identidade - não são significativas como “necessidades e interesses”;
- Esse tipo de currículo julga que padrões comuns, expressos nos parâmetros e diretrizes, guias e normas, textos e livros didáticos, na escolha materiais paradidáticos e audiovisuais, não são em nada inocentes. Atento a esses materiais e recursos, entende que, muitas vezes, devido a seu caráter unificador, esses padrões impostos em tais instrumentos, podem operar para conceder ou negar recursos, recompensar ou castigar instituições. E ainda, aprofundar as divisões existentes, reforçar as desigualdades, discriminar ou suprimir vozes e história dos diferentes;
- Um pós-curriculo não opera com conceitos e critérios técnicos como os presentes nos currículos nacionais, baseados no produto e nos mecanismos do mercado, na eficiência econômica e na superexploração do trabalho, na geração de mais desemprego e numa sociedade de não trabalho, enfim na reunificação da diversidade social. Pensado dessa

maneira, Os conceitos e critérios de um pós-curriculum possuem potencial e carga políticas;

- Um pós-curriculum promove inusitados modos de ser e de existir como educador;
- O pós-curriculum também aponta para a valorização social e financeira do magistério, com fins na eliminação das desigualdades de oportunidades e de desempenhos, para as dinâmicas das diferenças e as experiências inquietantes da alteridade (CORAZZA, 2010).

Sendo assim, políticas e ações educacionais que levam em consideração os pressupostos da teoria pós-crítica ou de um pós-curriculum, deverão superar as dicotomias entre conteúdos, métodos e eficientismo, entendendo o curriculum como construção social, que se estabelece por relações de poder. Campo constituído por diferentes atores sociais, e por isso esses espaços, campos de estudos e conhecimentos serão sempre meios para se aproximar de identidades e subjetividades, universo tão rico em diversidades e entendimentos.

Portanto, faz necessário, pensar com muita clareza acerca do campo do curriculum, pois cada espaço educativo e os seus curriculantes têm em sua constituição o seu universo, as suas especificidades e singularidades, afinal são sujeitos que criam, homens e mulheres munidos de experiências e com capacidades de apreender e contribuir com a construção dos conhecimentos ao longo da vida.

4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONJUNTO PENAL DE EUNÁPOLIS: ASPECTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Neste capítulo apresentam-se as motivações para realização do estudo, os diálogos com os sujeitos da pesquisa, o olhar para a estrutura física do espaço educacional, as impressões e descobertas acerca do currículo da EJA do Conjunto Penal de Eunápolis.

4.1 A EJA NO CONJUNTO PENAL DE EUNÁPOLIS: FASE EXPLORATÓRIA

As vivências, a condição de mulher, negra, moradora de invasão na infância-, com experiências marcadas pela negação de direitos e estigmas-, associada às experiências adquiridas ao longo do percurso profissional da pesquisadora, educadora de escolas públicas. Ciente de que uma das condições necessárias para o sujeito não temer a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade ou progresso na estagnação. E sendo este, social e politicamente responsável, não pode se acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não pode, traido a vida, bendizê-las (FREIRE, 2014), motivou a aproximação com a realidade educacional do Conjunto Penal de Eunápolis.

Tal percepção se fortaleceu entrelaçada pela compreensão de que essa instituição acolhia os jovens e adultos da região e, conseqüentemente, entre grades e trancas estavam aqueles que um dia, porventura, entrecruzaram os seus caminhos nas salas de aula ou em outras convivências, em Eunápolis, município do Estado da Bahia. Jovens e adultos que não retornavam à sala de aula depois da experiência na prisão.

Por assim entender, antes da aprovação no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA buscou-se contatos com a Coordenadora Pedagógica da instituição, no 1º semestre de 2013. O diálogo com essa profissional reafirmou que os jovens e adultos do CPE eram parte do contingente que enfrentavam a negação de direito à educação nas prisões. Sendo assim, imbuída da responsabilidade social, era tempo de compreender e tentar colaborar com a edificação da EJA nessa instituição de privação de liberdade.

Embora os diretores e outros profissionais do CPE não negassem atendimento à pesquisadora, considera-se pertinente explicitar que o entusiasmo e a determinação foram imprescindíveis para a concretização de todas as etapas desta pesquisa, uma vez que por natureza, desenvolver qualquer atividade no âmbito prisional demanda enfrentar olhares

desconfiados, suspensão da entrada do pesquisador por conta de alguns tipos de atividades administrativas, apropriar-se das devidas normas de segurança da instituição, dentre outros.

Aos poucos se construiu o caminho, renovaram-se expectativas, e sob autorização da Direção do CPE, no segundo semestre de 2014, foi apresentado para os Diretores e equipe pedagógica, detalhadamente o projeto de pesquisa com base no objeto de estudo: a compreensão das configurações das orientações e proposições curriculares da EJA do Conjunto Penal de Eunápolis. E também, foram revistos os dispositivos de coleta de informações e firmou-se um cronograma para a realização das atividades da pesquisa: observação das triagens; das atividades laborais, de leitura e de Educação Física; visita ao espaço da biblioteca e da escola; datas e horários para realização das entrevistas.

Buscava-se nessa fase dialogar sobre a pesquisa com os funcionários em seus postos e atividades de trabalho e com os internos pelas grades. No caso dos internos, a aproximação, a aglutinação nas grades e o diálogo se tornaram mais profícuos depois que foram relatados e compreendidos os objetivos da pesquisa.

A partir desses momentos, detectou-se que o Conjunto Penal de Eunápolis, após início de suas efetivas atividades, dois meses depois de sua inauguração, em 12 de maio de 2012, passou a acolher os jovens e adultos em cumprimento de pena, internos no Conjunto Penal de Teixeira de Freitas e em Itabuna, que faziam parte da atual área de abrangência⁴², e também a atender os casos de ocorrências vigentes, incluindo os jovens e adultos que ainda aguardam julgamento, ou seja, em regime provisório (FÉLIX, 2012).

Por ser uma penitenciária de segurança máxima, o CPE deveria manter internos jovens e adultos condenados à pena de reclusão, em regime fechado (BRASIL, 1984), atendendo à capacidade destinada para essa unidade prisional, 457 (quatrocentos e cinquenta e sete) internos. Entretanto, na falta em Eunápolis, da Colônia Agrícola, Industrial ou Similar⁴³, da Casa do Albergado,⁴⁴ do Centro de observação,⁴⁵ do Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico⁴⁶ e de uma Cadeia Pública⁴⁷ com condições e espaços adequados para internação de presos em aguardo de julgamento, com base em dados do primeiro semestre de 2015,

⁴² Municípios da área de abrangência do Conjunto Penal de Eunápolis: Belmonte, Eunápolis, Guaratinga, Itabela, Itagimirim, Itapebi, Porto Seguro e Santa Cruz de Cabrália.

⁴³ Unidade de privação de liberdade destinada ao cumprimento da pena em regime semiaberto. Pode trabalhar no decorrer do dia em colônias penais ou industriais e dorme na prisão (BRASIL, 1984).

⁴⁴ Instituição destinada ao cumprimento de pena privativa em regime aberto. Trabalha fora no decorrer do dia e passa a noite em casa de albergado ou na própria residência (BRASIL, 1984).

⁴⁵ Centro de realização de exames gerais e pesquisas criminológicas (BRASIL, 1984).

⁴⁶ Instituições destinadas aos tratamentos de saúde dos internos (BRASIL, 1984).

⁴⁷ Estabelecimento instalado no espaço urbano, destinado ao recolhimento de presos provisórios. Cada comarca deve ter pelo menos 01 (uma) cadeia pública, com o intuito de resguardar o interesse da Administração da Justiça Criminal e a permanência do preso em local próximo ao seu meio social e familiar (BRASIL, 1984).

mantinham-se no CPE 646 (seiscentos e quarenta e seis) jovens e adultos, excedendo nessa instituição 189 (cento e oitenta e nove). Público heterogêneo nos aspectos: socioeconômicos e culturais, tipos de regimes, condição física e de saúde.

Essa superlotação aumenta a demanda de serviços na instituição, dificultando o funcionamento da unidade prisional e, conseqüentemente, as condições de atendimento aos internos. A crise do sistema penitenciário torna o ambiente prisional espaço de extrema vulnerabilidade, gera a insatisfação da População Privada de Liberdade - PPL, resultando em tentativas ou fugas, aumento da tensão e conflitos entre os internos e desses com os agentes, reclamações por conta das condições de alojamento, motins, rebeliões, e outros. A instituição conta com uma equipe multidisciplinar, - funcionários administrativos, assistentes sociais, equipe de segurança, psicólogos, pedagogo, terapeuta ocupacional, professores, equipe de saúde, advogados, dentre outros.

Para melhor desenvolvimento das atividades concernentes às suas respectivas áreas de atuação, esses profissionais realizam triagens, ou seja, levantamento sistemático das necessidades de atendimento dos internos no espaço de privação de liberdade. A partir dessas informações, buscam desenvolver diferentes projetos.

Nessa unidade prisional, no setor do corpo técnico, há uma pequena sala que funciona a coordenação pedagógica, ambiente que a profissional dessa área, a terapeuta ocupacional e o professor de Educação Física, registram no Sistema Integrado de Administração Prisional – SIAP,⁴⁸ informações acerca das aptidões profissionais e artísticas; interesse dos internos pelas atividades educacionais; formação escolar do interno e de seus pais; condição socioeconômica e religiosa; e outros. Assim como, constroem, organizam e desenvolvem projetos educacionais.

Cabe informar que, embora alguns internos no momento da triagem respondessem as questões, aparentemente permeados por dúvidas, ressalvas no que diziam e questionamentos interiores acerca da sua nova condição de vida na prisão, acompanhar a realização dessa atividade colaborou para maior aproximação com o contexto educacional diário no cárcere e para conhecer as atividades vivenciadas pelo público interno e funcionários. É tanto que nessa fase observou-se a dedicação da equipe pedagógica e da maior parte dos funcionários para que as atividades educativas ocorressem, sempre com muito respeito aos internos.

⁴⁸ Sistema completo de Administração Prisional, desenvolvido pela Reviver Administração Prisional Privada Ltda, com o objetivo de gerenciar as atividades dos internos dentro da unidade. E assim, compartilhar informações necessárias ao desenvolvimento dos projetos das diferentes áreas. Informações disponíveis em: http://www.saeb.ba.gov.br/biblioteca_virtual/cursos_sistemas_corporativos/treinamento_gerencia/sistema_administracao_patrimonio_siap/manual_operacional_siap.pdf. Acesso em: 11 de novembro de 2015.

4.2 INCURSÕES NO ESPAÇO FÍSICO EDUCATIVO

O Conjunto Penal de Eunápolis foi construído no período de vigência das Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal- DBAP, Resolução nº 09, de 18 de novembro de 2011, documento estruturado a partir de “recomendações de outros órgãos governamentais e Ministérios, em especial da Saúde e da Educação, bem como da sociedade que se manifestou por meio de uma consulta pública” (BRASIL, 2011, p.10), sobre a arquitetura e as construções de estabelecimentos penais e casas de albergados, expressas na tabela abaixo.

Tabela 02: Comparativo entre normas das DBAP e módulo do CPE

Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal		Módulo de Ensino do Conjunto Penal de Eunápolis (População carcerária: 646 / Capacidade: 457)		
Ambientes	Área mínima (m ²) de cada compartimento e/ou Especificidades do ambiente	Quantidade de ambientes ⁴⁹ / Área mínima (m ²) por unidade e Especificidades do ambiente		(In)Compatibilidade com as recomendações das DBAP
Biblioteca	30,00 m ²	02 unidades	8, 4 m ²	Não corresponde com dimensão em m ² .
Sala de aula	1,50 m ² por aluno – (Quantidade com dimensão para atender a 100% dos presos em 03 turnos. Capacidade de até 30 alunos).	10 salas 02 salas	37,45m ² 29,5m ²	Não possui capacidade em m ² para quantidade de alunos recomendado. Para atender, deve-se fazer cálculo m ² /alunos, com aproximação.
Instalação sanitária (pessoa presa)	3,00 m ² - (Sendo um vaso sanitário para cada grupo de vinte alunos e um lavatório para cada grupo de trinta alunos, por turno).	02 comuns (com 01 lavatório, 02 sanitários e 01 mictório em cada). 02 nos galpões	12,6 m ² 9,0 m ²	Possui capacidade em extensão, porém não há quantidade de vasos e lavatórios compatíveis com o número indicado nos respectivos grupos.
Sala de professores	25,00 m ²	02 unidades (01 inst. sanitária com 2,35m ²).	14, 1 m ²	Não corresponde com a medida orientada.
Sala de informática	De acordo com o projeto. (Dimensão para atender a 3% do número total de pessoas presas).	-	-	Não há espaço indicado para essa atividade.
Sala de encontros com a sociedade	30,00 m ² - (Obrigatório em unidades com capacidade de mais de 100 pessoas presas).	02 unidades (com 01 inst. sanitária).	77 m ²	Atende às recomendações, com área acima do recomendado.

Fonte: Criado pela autora a partir do DBAP (BRASIL, 2011) e Módulo de ensino do CPE.

As informações expressas na tabela colaboraram para reafirmar que as instalações ou espaço físico destinados ao funcionamento da escola no CPE, no momento, necessitam de reformas ou mudanças a fim de atender às recomendações básicas da arquitetura penal.

⁴⁹ Essa quantidade corresponde ao cômputo total, ou seja, quantidade de compartimentos que compõem o espaço escolar do pavilhão A e do B.

Observa-se que a quantidade de salas de aula, com suas respectivas medidas, têm capacidade para atender ao público interno, mesmo com a atual superlotação. Entretanto, detectou-se a falta de espaços para implantação da sala de informática e de refeitório para distribuição da merenda escolar. A biblioteca e salas de professores têm áreas abaixo do recomendado no DBAP, a quantidade de vasos sanitários e lavatórios são insuficientes para atender a esse público. Associados a esses problemas, a ventilação e luminosidade são precárias e o espaçamento no pé direito⁵⁰ das paredes divisórias das salas, pode facilitar a passagem de uma sala para outra. Diante desses problemas, entende-se que falta no CPE estruturas básicas adequadas para garantir a segurança desse público e dos profissionais, bem como a qualidade do processo ensino aprendizagem.

Embora reconheça a importância da formação para o mundo do trabalho, vê-se o espaço da escola-, sem área ampla, adequada para realização das atividades educativas e segurança da comunidade escolar e equipe de segurança-, diferentemente dos 02 (dois) galpões, espaços destinados à realização de oficinas de aperfeiçoamento profissional, com aproximadamente 282 (duzentos e oitenta e dois) metros em área, cada unidade.

Conforme informações dos diretores do CPE, a falta de estruturas básicas, com garantias de segurança para a comunidade dessa instituição, tem dificultado a implementação e expansão das atividades educacionais. Contudo, afirmaram que por meio de levantamento técnico, em outubro/2015, já foram identificados os problemas e serão realizadas as adaptações necessárias para o início regular do funcionamento de turmas da EJA, no primeiro semestre de 2016 (dois mil e dezesseis), ou seja, próximo ano.

4. 3 OS JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE DO CONJUNTO PENAL DE EUNÁPOLIS

Antes do efetivo contato com os internos do Conjunto Penal de Eunápolis nutria-se sentimento de incerteza acerca desse espaço, tão marcado por estigmas, (pré)conceitos, pavores e medos. Não é novidade que as unidades de privação de liberdade, historicamente, são vistas e propagadas como espaços que abrigam “malfeitores”, desinteressados e violentos, entretanto ao contrário do que sempre foi divulgado, depois do diálogo pelas grades e outros momentos no CPE no decorrer desta pesquisa reafirmou-se o que já era óbvio, que esses sujeitos, como bem afirma Dayrell (2011, p. 65), “são seres humanos, amam, sofrem,

⁵⁰ Pé direito é a altura que fica entre o piso e o teto da casa na parte interna.

divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante delas, possuem desejos e propostas de melhoria de vida”.

Lamenta-se o fato de muitos jovens e adultos que se encontram privados de liberdade no CPE, nas suas mais diferentes fases de vida, fora da prisão, não terem oportunidades de receberem atendimentos psicológicos, ou de outros profissionais que carecem. Não terem muitas vezes orientação em casa nos momentos de estudos, ou seja, não gozarem de condições dignas de sobrevivência.

Muitos trazem histórias de vidas marcadas pela ausência dos pais na infância ou de acolhimento em outro lar, sendo grande parte desses jovens criados apenas pela mãe, que na sua labuta diária, não deu conta de acompanhar o seu filho no jogo de futebol, conhecer amigos com quem ele interage na escola e na rua; fora do grupo familiar; questões que podem influenciar ou facilitar a aproximação com o crime. São homens que exprimem sentimentos saudosos ao falar dos pais, dos filhos e das companheiras, reclamam a falta do convívio com a família, em alguns momentos demonstram arrependimentos pelos atos praticados.

A distância entre eles e a família e amigos; o impedimento de ir e vir, mesmo que por um tempo determinado; a impossibilidade de escolhas; o afastamento do trabalho; o isolamento da sociedade fora muros; provocam divagações, muitas vezes solitárias, de um futuro incerto, cravado por dúvidas e angústias, pois não se sabe o que a vida na prisão e após o cumprimento da sentença reservará. Para Maria Emília Guerra Ferreira (1996),

A privação de valores, tais como liberdade, família, bem estar social, decisões e escolhas significativas, já é um lugar comum na vida das populações de baixa renda, que são os “hóspedes” dos cárceres. Essas pessoas já são privadas dos benefícios sociais, das condições básicas de sobrevivência e dignidade desde que nasceram, por herança. (1996, p. 100)

Sem questionar os sujeitos privados de liberdade do CPE sobre as diferentes intervenções ilícitas que são possíveis ocorrer nas prisões, uma vez que um simples objeto torna-se instrumento que pode inviabilizar todo um sistema de segurança, e por isso entende-se a importância da realização do “baculejo”⁵¹. Ouve-se no CPE vozes indignadas com o processo de revista, sob justificativas de que nesses momentos são destruídos os pertences e os materiais didáticos dos internos, a exemplo de: cadernos, lápis, canetas e livros.

Em alusão ao exposto, com base na criação da instituição de privação de liberdade a partir do século XXI, Foucault questiona: as “punições tornam-se menos físicas, uma certa

⁵¹ Processo de revista no interior das celas na prisão.

discrição na arte de fazer sofrer, um arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados e despojados de ostentação [...] sendo apenas o efeito sem dúvida de novos arranjos com maior profundidade?” (2009, p. 13). E, força a perguntar: estariam os internos do CPE diante dessa forma sutil de dominação e punição, tão recorrente em espaços prisionais?

Sobre essas questões, Onofre (2014) afirma, as prisões são como teias de relações sociais e de poder que promovem a violência e a despersonalização dos indivíduos. A arquitetura e as rotinas a que os internos são submetidos, mostram o desrespeito aos direitos de qualquer ser humano à vida. Nesse âmbito, acentuam-se os contrastes entre a teoria e a prática, entre os propósitos das políticas públicas penitenciárias e as correspondentes práticas institucionais, delineando-se um grave obstáculo a qualquer proposta educacional, que possa favorecer o processo de (re)inserção social dos jovens e adultos em privação de liberdade.

Além do explicitado, é bem recorrente nas prisões os questionamentos, comparações desses jovens com outros que também viveram na pobreza e não se envolveram no mundo do crime, para essa questão reporta-se ao dito por Foucault (2015, p. 221), “[...] o discurso sobre a delinquência, no século XIX (‘ele rouba porque é mau’), torna-se hoje uma explicação (‘ele rouba porque é pobre’ e também ‘é mais grave roubar quando se é rico do que se é pobre’)”.

Sobre essas afirmativas o autor esclarece que se fosse apenas isso, a sociedade poderia se sentir segura e otimista. Todavia, é evidente uma contradição quando se afirma que ele rouba porque é pobre, pois nem todos os pobres roubam. E ainda, os ricos também se envolvem no mundo do crime.

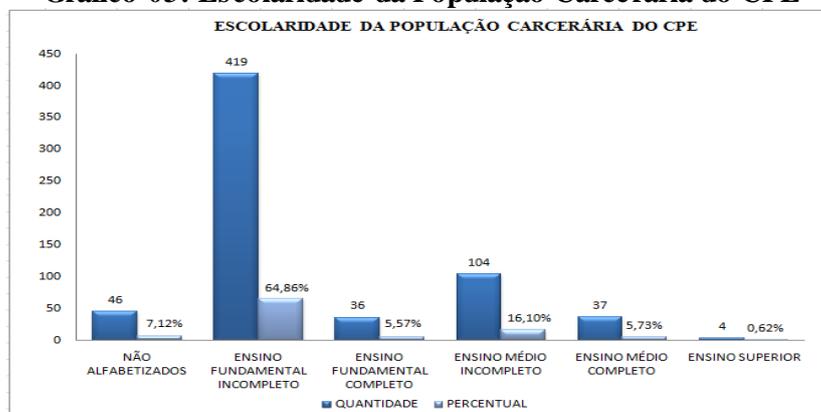
Portanto, para o sujeito roubar ou praticar outros crimes, é preciso que haja nele algo que não ande muito bem. Este algo pode ser o seu caráter, seu psiquismo, sua educação, seu inconsciente, seu desejo. E, sendo dessa maneira, precisa ser acompanhado, ser submetido a tecnologia penal, a da prisão; e uma tecnologia médica, que, se não é a do asilo, é ao menos a da assistência pelas pessoas responsáveis (FOUCAULT, 2015).

Quando se traz essas considerações não há a intenção de inocentar ou de desconsiderar que os internos que estão nos presídios cometeram delitos ou crimes, e que podem permear por esses espaços diferentes facções, ações criminosas, sendo campo que demanda atenção e atendimento às normas de segurança da instituição.

Todavia, não se pode ocultar ou deixar de propagar, em meio a tantas mazelas nos espaços de privação de liberdade, com base no experienciado no decorrer desta pesquisa, que é possível haver interação profissional com esses sujeitos, que eles estão abertos ao diálogo e são organizados em seus grupos de convívio. São jovens e adultos, muitas vezes revoltados com a atual condição de vida, e como bem apresenta no gráfico, com marcas visíveis de um

passado com poucas oportunidades para desenvolver suas potencialidades no âmbito da educação escolar.

Gráfico 03: Escolaridade da População Carcerária do CPE



Fonte: Banco de Dados do CPE referente ao mês de abril (2015).

Do quantitativo total de internos no CPE apresentado, 646 (seiscentos e quarenta e seis), a maior parte não concluiu o Ensino Fundamental, no Ensino Médio se sobrepõe a quantidade de jovens e adultos com estudos incompletos, de forma que somados os dados percentuais concernentes àqueles que não deram continuidade aos estudos, vê-se que 80,96%, por algum motivo não tiveram êxito na escola. É tanto que observando o cômputo geral, a soma daqueles que têm o Ensino Fundamental, Ensino Médio e o Superior completos, corresponde apenas a 11,92% dessa população. Mesmo com a universalização da educação chama à atenção a concentração de 46 (quarenta e seis) internos não alfabetizados.

Em análise mais específica, os internos não alfabetizados contemplam a faixa etária entre 25 a 36 anos. Os pais desses jovens têm formação máxima em Ensino Fundamental. Os internos com Ensino Fundamental incompleto têm idade entre 18 (dezoito) e 60 (sessenta) anos, já os que completaram essa fase de estudos têm entre 18 (dezoito) e 45 (quarenta e cinco) anos). Desses, a maior parte tem pais com escolaridade compatível, e uma pequena quantidade dos pais completou o Ensino Médio. Sendo menor ainda o quantitativo de pais com formação em ensino superior.

Com relação aos do Ensino Médio incompleto e completo, a faixa etária se estabelece entre 18 (dezoito) e 33 (trinta e anos), e a maior parte têm mãe com formação equivalente ou com formação em nível superior, no campo da licenciatura, mas poucas atuam no mercado de trabalho. Já o pai da maior parte desses internos concentra maior número de formação no Ensino Fundamental completo ou incompleto.

É evidente que a formação dos pais incide sobre a escolaridade dos filhos, pois a pouca escolarização é mais recorrente em jovens que as famílias têm menor poder aquisitivo, pois se dificulta o acesso à educação de qualidade, o acompanhamento dos pais nas fases escolares é incipiente por diversos fatores, a exemplo de: os pais têm dificuldades para orientar as atividades ou aprimoramento de estudos; trabalham em tempo integral sem dar conta de acompanhar o trajeto até a escola ou em outras atividades, dentre outros.

Maeyer salienta, “a maior parte dos detentos é constituída de pobres, tem um nível educacional muito baixo, jamais conheceram a escola ou, quando conheceram, sua experiência frequentemente terminou em fracasso” (2013, p. 35). Miguel Arroyo enfatiza: “são jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. [...] A maior parte com experiências frustrantes. Elas revelam a incompatibilidade entre trajetórias populares nos limites da sobrevivência [...]” (2011, p. 29; 46).

Há uma variação na quantidade de pessoas que compunham a família que os internos conviviam antes da entrada na prisão-, sendo no mínimo 03 (três) e no máximo 10 (dez)-; 75% (setenta e cinco) por cento das famílias têm renda máxima de 02 (dois) salários mínimos. No caso dos 25% (vinte e cinco) por cento, a renda familiar acresce-se um pouco mais, no entanto vê-se que as condições financeiras satisfatórias tendem a contemplar apenas a uma minoria.

Consta-se no Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014, que a exclusão escolar no Brasil atinge, sobretudo, os grupos notoriamente excluídos. Isso indica que as desigualdades existentes na sociedade brasileira impactam diretamente o sistema educacional e que, mesmo diante dos avanços alcançados, o País ainda tem dificuldades em dar respostas efetivas a esse problema por meio das políticas públicas (CRUZ; MONTEIRO, 2014).

Apesar da pouca quantidade de internos com nível superior-, com idade entre 30 (trinta) e 57(cinquenta e sete) anos-, cabe informar que a maior parte dos pais dos internos com esse nível de escolaridade, tem a mesma formação, além disso, ocupam postos de trabalho que garantem melhores salários.

Parece evidente que esses jovens e adultos representam “[...] denúncia clara da distância intransponível entre as formas de vida a que é condicionada a infância, adolescência e a juventude populares e a teimosa rigidez e seletividade do sistema escolar” (ARROYO, 2011, p. 48). Para esse autor, cada jovem e adulto que chegam à EJA são náufragos ou vítimas do caráter pouco público, mais muito excludente, do sistema escolar e da vida em sociedade.

4.3.1 Sujeitos da pesquisa: Um dizer que revela

Participaram mais diretamente desta pesquisa 20 (vinte) jovens e adultos privados de liberdade. Além desses, conforme a tabela, o Diretor Geral da instituição, a Gerente Administrativa e os profissionais vinculados ao setor de educação -, Pedagoga, Terapeuta Ocupacional, Professor de Educação Física e do Programa Todos pela Educação – TOPA.

Tabela 03: Perfil dos funcionários do CPE entrevistados

CARGO	IDADE	FORMAÇÃO	ATRIBUIÇÕES DO CARGO	ATUAÇÃO NO CPE	APERFEIÇOAMENTO EDUCAÇÃO PRISIONAL ⁵²
Diretor Geral do CPE - SEAP	51 anos	Direito	Adm. operacional e administrativa	02 (dois) anos e 04 (quatro) meses	Violência Criminalidade e Prevenção/ Capacitação de Conselheiros Comunitários – SENASPI53- 2013
Gerente Administrativa – REVIVER	31 anos	Letras Incompletas	Coord. e equipe/Gestão contrato SEAP e Reviver	05 (cinco) meses no CPE - Na reviver desde 2008	Participou de cursos de ressocialização, que abrangem a educação, mas não específico.
Terapia Ocupacional	39 anos	Terapeuta Ocupacional	Tratamento e reabilitação	01 (um) ano	Não participou de cursos educacionais específicos.
Coordenadora Pedagógica	33 anos	Pedagoga	Assistência educacional	01 (um) ano e seis meses	Participou de cursos realizados pela SEAP.
Professor de Educação Física	41 anos	Educação Física	Recreação - Jogos/Torneios	01 (um) ano e 03(três) meses	Não participou de cursos específicos.
Professor do TOPA	38 anos	Ensino Médio	Aulas no TOPA/ CPA54	06 (seis) meses	Participou de curso do TOPA internamente.

Fonte: Produção da autora; informações da entrevista aplicada para os funcionários (2015).

Todos os profissionais já desenvolveram atividades concernentes ao cargo ocupado em outros espaços, sendo esse um aspecto positivo para fortalecer a iniciativa e realização das atividades tanto administrativas quanto de cunho educacional. Pelo visto, preservava-se entre esses profissionais o respeito à hierarquia, com frequência de interação e comunicação através de documentos oficiais e diálogo. A equipe pedagógica reclama a falta de mais cursos no âmbito da educação prisional, no Estado da Bahia.

⁵² Cursos realizados nos últimos cinco anos.

⁵³ Secretaria Nacional de Segurança Pública, órgão público superior de Federal, vinculado ao Ministério da Justiça. Responsável pela política de segurança pública no país.

⁵⁴ Comissões Permanentes de Avaliação, cujo objetivo é realizar exames de certificação para o Ensino Fundamental e Médio por meio de curso supletivo. Informações disponíveis em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em 20 de nov. de 2015.

Por se tratar de uma pesquisa cujo objetivo foi compreender as configurações do currículo da EJA no CPE, primou-se pela participação de 20 (vinte internos), apresentados no quadro abaixo, haja vista que pensar, construir e rever currículo não deve ser apenas uma atribuição dos profissionais dos espaços de formação, mas principalmente, constituir-se a partir do diálogo entre a comunidade onde será colocado em prática.

Tabela 04: Perfil dos internos entrevistados

PSEUDÔNIMO	FAIXA ETÁRIA	INGRESSO NA ESCOLA - IDADE	INGRESSO NO TRABALHO - IDADE	RENDA FAMILIAR	ESCOLARIDADE ATUAL
Ambro	53 anos	05 anos	07 anos	5 a 10 salários mínimos	Ensino Médio completo
Anjo	29 anos	05 anos	15 anos	1 a 2 salários mínimos	Não informada
Bicuinha	21 anos	06 anos	15 anos	1 a 2 salários mínimos	Ensino Médio incompleto
Bodão	23 anos	10 anos	16 anos	1 a 2 salários mínimos	Ensino Fundamental I completo
Cantor	28 anos	16 anos	08 anos	1 salário mínimo	Ensino Fund. I incompleto
Capixaba	26 anos	Não informada	08 anos	1 salário mínimo	Ensino Fund. I completo
Cone	27 anos	10 anos	18 anos	1 salário mínimo	Ensino Fund. II incompleto
Diabinho	28 anos	05 anos	11 anos	1 salário mínimo	Ensino Fund. I incompleto
Filósofo	66 anos	05 anos	08 anos	10 a 30 salários mínimos	Ensino Superior Incompleto
Gasparzinho	22 anos	07 anos	12 anos	2 a 5 salários mínimos	Ensino Médio incompleto
Goti	30 anos	04 anos	09 anos	1 a 2 salários mínimos	Ensino Fund. II incompleto
Maga	26 anos	06 anos	10 anos	1 a 2 salários mínimos	Ensino Médio incompleto
Mali	Não informada	06 anos	11 anos	2 a 5 salários mínimos	Ensino Médio Completo
Mascote	35 anos	06 anos	08 anos	2 a 5 salários mínimos	Ensino Fund. I completo
Menor	24 anos	06 anos	08 anos	1 a 2 salários mínimos	Ensino Fund. II incompleto
Pitanga	35 anos	10 anos	10 anos	1 salário mínimo	Ensino Fund. II incompleto
Restituição - KZ	30 anos	05 anos	13 anos	1 a 2 salários mínimos	Ensino Médio incompleto
Santo	21 anos	05 anos	12 anos	2 a 5 salários mínimos	Não informada
Soniby	21 anos	Não informada	12 anos	1 salário mínimo	Ensino Fund. I incompleto
Stayner	21 anos	06 anos	12 anos	1 a 2 salários mínimos	Ensino Fund. II incompleto

Fonte: Produção da autora; informações coletadas por meio da entrevista aplicada para os internos (2015).

Por respeito à atual condição de vida dos internos, buscou-se garantir o anonimato, orientando no decorrer da aplicabilidade da entrevista a não identificação do nome ou a utilização de um pseudônimo que tivesse vínculo com o seu cotidiano e/ou de conhecimento fora da prisão. Além disso, as respostas expressas nos instrumentos de entrevistas foram transcritas atendendo às normas da língua culta-, coesão e coerência⁵⁵-, do Português Brasileiro, a fim de evitar qualquer constrangimento aos entrevistados.

Justifica-se que não houve uma escolha específica desses sujeitos, por conta da própria natureza do locus de pesquisa. Espaço em que a entrada e a participação nas atividades são devidamente monitoradas, com primazia para a segurança tanto dos internos e funcionários, e muito mais para aqueles que entram para as visitas, pesquisas e outros. Sendo dessa forma, depois da autorização da Direção do CPE, foram entrevistados 14 (quatorze) internos que estavam participando do Curso de Biojóias – PRONATEC, e (06) seis pelas grades-, no momento de banho de sol ou lazer-, constituindo-se: 10 (dez) do regime fechado e 10 (dez) do regime semiaberto.

Dos entrevistados, 19 (dezenove) declararam serem negros: (08 pretos e 11 pardos), e 01 (um) não informou. Dentre eles, 14 (quatorze) iniciaram os estudos na idade preconizada pela LDBEN/1996, ainda na infância; 02 (dois) não informaram e 04 (quatro) na fase da adolescência. A maior parte sinalizou que já frequentou escolas, todavia os mais jovens com idade entre 21 (vinte e um) e 30 (trinta) anos, mesmo sem completar a educação básica, não estavam estudando no período em que foram aprisionados.

Tabela 05: Trajetória Escolar

Repetente	Valor Absoluto	Valor Percentual
Sim	16	80%
Não	04	20%
Total	20	100%

Fonte: Produção da pesquisadora/Banco de Informações do CPE (2015).

Vê-se que os internos tiveram uma experiência pouco exitosa na escola, em análise das informações apresentadas na tabela e em outras questões voltadas para a escolaridade dos internos que constam na entrevista, detectou-se que o processo de repetência ocorreu dentro das frequências: 01 (uma) a 05 (cinco) vezes, persistindo numa mesma séries/anos ou oscilando. Dos 04 (quatro) internos que não repetiram nenhuma série/ano; 03 (três) não

⁵⁵Coesão: ligação harmoniosa entre os parágrafos; já a coerência refere-se à lógica interna de um texto, ou seja, o assunto abordado tem que se manter intacto, sem que haja mudanças ou distorções em seu sentido. Informações disponíveis em: <http://www.mundoeducacao.com/redacao/coesao-coerencia.htm>. Acesso em: 22 de nov. de 2015.

concluíram o Ensino Fundamental-, afirmaram terem interrompido os estudos “por orgulho”⁵⁶, “para trabalhar”, “a vida de drogas” e 01 (um) não concluiu o Ensino Superior, este último não informou o motivo que o levou a não concluir essa etapa de escolaridade.

Concorda-se com Marc De Maeyer, especialista em educação prisional,

“[...] são somente os pobres que estão presos, não pelo fato de serem mais perigosos, mas porque a prisão é uma consequência da pobreza, da ausência de recursos e de educação. E cabe ao Estado combinar os anseios da opinião pública com o fato de a educação ser, em nome da democracia, um direito de todas as pessoas. (2009, p. 24)

Do quantitativo que repetiu a série/ano, que informou a escolaridade-, 14 (quatorze) internos-, 07 (sete) não interromperam os estudos antes de finalizar o Ensino Fundamental; 05 (cinco)⁵⁷ concluíram essa etapa de formação; e apenas 02 (dois) finalizaram o Ensino Médio. Esses internos apontaram como motivo para interrupção dos estudos: “as condições financeiras”, “entrada na prisão”, “vício” e, principalmente, “a necessidade de trabalhar” para prover o sustento dele e/ou da família.

Para elucidar o exposto, toma-se como fonte de análise a coluna da tabela nº 03, que traz a idade que os internos entrevistados começaram a trabalhar, e do total de entrevistados, 16 (dezesesseis) entraram no mundo do trabalho com menos de 14 anos, executando os seguintes serviços/funções: garçom, serviços gerais em uma empresa, vendedor de picolé, jardinagem, caixa em padaria, despachante de veículos, servente de pedreiro, manipulação de gesso, coleta de cacau na fazenda, dançarino, e outras.

Como se vê, eles iniciaram a trabalhar com idade inferior ao estabelecido na Lei nº 8.069, de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, e por meio da Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, no Capítulo II-, Dos Direitos Sociais, Inciso XXXIII, estabelece a “proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos” (BRASIL, 1990).

A obra *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*, apresenta, como denúncia social, a situação crianças e adolescentes que trabalham, com a anuência ou a negligência dos pais, em atividades ilegais e altamente perigosas (correndo risco de vida), muitas vezes em regime de escravidão. O tráfico de drogas, e mesmo a

⁵⁶Conforme justificativas dos internos, não ouvir os conselhos dos pais; não pensar direito; ser imaturo e não refletir sobre os benefícios dos estudos.

⁵⁷ Considera-se nesse quantitativo os internos com Ensino Médio incompleto apresentado na tabela referente ao perfil dos internos entrevistados.

participação em roubos e assassinatos são atividades que estruturam personalidades anti-sociais. Salienta, que no Brasil crianças mendigam em meio ao trânsito, vendem em bares, moram na rua, as meninas são babás, têm que cuidar sozinhas de suas vidas e até sustentam economicamente adultos. E, recomenda que para combater a teia de violência que muitas vezes começa dentro de casa e em locais que deveriam abrigar, proteger e socializar as pessoas é uma tarefa que poderá ser cumprida por meio da mobilização de uma rede de proteção integral em que a escola se destaca como possuidora de responsabilidade social ampliada (BRASIL, 2007).

Todos os entrevistados afirmaram⁵⁸ que desejavam retornar aos estudos, reconhecem a importância da formação escolar e mostraram-se dispostos a retornar à escola, na tabela são apresentadas as justificativas.

Tabela 06: Distribuição de justificativas sobre a importância da formação escolar

Internos - Justificativas	Valor Absoluto
<p>MOTIVAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudar é tudo na vida. É a riqueza do homem, ninguém tira a educação de você. - Tenho sonho de concluir os estudos e até fazer uma faculdade, ser uma pessoa com ensino superior e ser bem sucedida financeiramente. <ul style="list-style-type: none"> - Para dar melhores condições de vida à família. - Para dar exemplo à classe de advogados. 	10
<p>NECESSIDADE BÁSICA DE SOBREVIVÊNCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para conseguir um emprego melhor. 	12
<p>DIREITO À EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Provar que eu estou vivo, e aprender algo mais. - Porque sim. - A educação é para todos não importa onde esteja. 	05

Fonte: Produção da autora com base nas entrevistas aplicadas aos internos (2015).

Tomando como base o expresso pelos internos, o desejo por retornar aos estudos está principalmente ancorado na busca por melhores condições de vida, fortalecido pelas expectativas motivacionais pessoais e profissionais, de adquirir êxito por meio da formação escolar. Os excertos no último campo da tabela aproximam-se do conceito do direito a educação ao longo da vida, porque no momento de realização das entrevistas, buscou-se saber o sentido das expressões e eles afirmaram que consideram que não tem tempo para apreender e que se deve estudar porque é direito, porque a educação deve estar acessível a todos, e que não seria diferente no caso deles privados de liberdade.

⁵⁸ As respostas que coincidiam em seu conteúdo foram agrupadas (BARDIN, 2003). Por isso, não se pode mensurar os excertos apresentados tomando como base o quantitativo dos entrevistados.

A perspectiva de educação expressa considera que os jovens e adultos devem ter oportunidades para aprimorar e/ou alcançar outros conhecimentos em qualquer fase da sua trajetória de vida. Nesse caso, o processo educacional, além de ser entendido como direito, passa a ser valorizado como bem indispensável ao desenvolvimento e vivência do sujeito, sendo meio de fortalecer a sua participação na sua comunidade, em outros espaços e/ou convivências.

4.4 ATIVIDADES E PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EJA NO CPE

Na etapa em que se buscou com mais intensidade compreender e interpretar o objeto em estudo, no turno matutino observou-se as atividades desenvolvidas nos Cursos de Biojóias e Cabeleireiro; já no vespertino acompanhou-se as aulas do TOPA, foram realizados encontros e palestras, e aplicadas as entrevistas tanto para os internos quanto para os profissionais, sujeitos da pesquisa. E, a partir destes, entendeu-se que há no CPE um movimento criativo de projetos, apresentados na tabela, resultado do envolvimento dos profissionais de todas as áreas nas atividades educativas.

Tabela 07: Distribuição das atividades e práticas educativas

Profissionais e internos	Valor Absoluto
<p>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cursos profissionalizantes – PRONATEC e Cabeleireiro (2014); - Programa Todos pela Alfabetização – TOPA/2015; - Projetos de leitura, jogos, arte (literatura, coral musical, pintura) e saúde; - ENEM/2013; ENCCEJA/2013; CPA/2015; palestras; atividades físicas; - Laborativa – Capinagem; auxiliar de cozinha, de limpeza e de padaria; artesanato. 	16
<p>FRAGILIDADES DAS ATIVIDADES E PRÁTICAS EDUCATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atende a uma minoria de internos; formação para o trabalho – útil ao mercado de trabalho, sem avaliação prévia do mercado; não fortalece as experiências dos sujeitos; - Projetos descontínuos; - Atividades educativas interrompidas por conta de horários de trancas; - Não cumprimento da carga horária do TOPA; - Pouco acompanhamento do Coordenador Geral ou de Turma do TOPA; - Falta de acesso do professor do TOPA aos recursos pedagógicos tecnológicos e outros; - A maior parte dos internos que frequentam o TOPA é alfabetizada; - Laborativa (artesanato) – acontece com o auxílio das famílias; - Critério de seleção para participação no TOPA: comportamento, aptidão e segurança; - Prioriza o atendimento do sentenciado; - Não fortalece a continuidade/progressão dos estudos. 	08
<p>DIFICULDADES PARA EXECUÇÃO E PARTICIPAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - A estrutura física para funcionamento da escola e outras atividades educacionais; - Logística segurança; falta colaboração entre agentes de segurança e o setor educação; - Falta apoio técnico (aplicador) do CPA; - Falta de material adequado para aprimoramento de conhecimentos no CPA; - Impasse entre o Município e Estado para garantia da educação; - Falta de documentos pessoais dos internos ou comprovação da escolaridade. 	06

Fonte: Produção da autora com base nas entrevistas aplicadas aos profissionais do CPE (2015).

Em se tratando dos cursos profissionalizantes ofertados -, Biojóias – PRONATEC abordou sobre elementos da cultura brasileira. Os internos, com muita criatividade, produziram peças artesanais, confeccionadas com sementes e recursos materiais industrializados. Foram ofertadas apenas 15 vagas. Segundo os internos, os participantes escolhidos eram em sua maioria do regime semiaberto e para a seleção considerou-se: o comportamento, a aptidão e a segurança.

Já o curso de Cabeleireiro, proposta pensada e promovida pelos diretores do CPE, contou com maior participação de internos do regime fechado, e foram utilizados os mesmos critérios de seleção apresentados no curso anterior. Também nessa fase, foi permitido o acompanhamento pelas grades de algumas atividades no âmbito da Educação Física.

Durante o desenvolvimento desses cursos e atividades os internos demonstravam boa vontade, interesse e satisfação por estarem interagindo conhecimentos. É tanto que eles não se limitavam a produzir apenas o orientado, mas com espírito criador, davam nova versão às jóias; aos cortes de cabelo; aos jogos, às músicas e à dança de capoeira.

O fato dos cursos de Biojóias e de Cabeleireiro serem apenas profissionalizantes é preocupante porque “trata-se, de uma situação em que o ‘outro’ (ou os ‘outros’) que deverá ‘aprender’ alguma coisa não pode ser considerado indivíduo que ‘não sabe’. Não são poucas as situações em que esses indivíduos, que devem ‘sofrer’ a formação, sabem muito mais do que aqueles responsáveis por oferecê-la” (RIBEIRO, 2009, p. 49). Precisa-se entender que a maioria dos jovens e adultos do CPE já tem experiências diversas no mundo do trabalho e mesmo os internos clamando por formações profissionais, como meio de alcançar um melhor emprego, estes precisam atender ao interesse desses sujeitos, em consonância com a valorização das atividades já desenvolvidas por esses jovens e adultos, forma de valorização e respeito pelos conhecimentos construídos em suas trajetórias de vida.

Sendo assim, para Ribeiro (2009), os responsáveis pelos programas de formação precisam desenvolver ações que valorizem os espaços de trabalho dos participantes, aprimorem os conhecimentos experienciados, e no caso dos internos, estes encontrem receptividade ao retornarem às suas atividades cotidianas. Faz-se necessário criar situações formativas em que possam desenvolver as capacidades pessoais, e não apenas profissionais ou voltadas para atuação no mercado, tão defendido pelo poder hegemônico.

Pensado assim, o processo de formação “[...] não pode se subordinar às exigências efêmeras dos setores produtivos, à preparação profissional imediata e à competição e ao individualismo da sociedade capitalista (FRANCO, 1988, p. 82).

Essas questões precisam ser refletidas nas unidades de privação de liberdade, uma vez que a inclusão de um egresso penitenciário no mercado de trabalho é mais difícil do que aquele que se forma fora muros. De maneira, que aprimorando as suas experiências, ao sair da prisão, ele já sabe onde encontrar os seus parceiros em profissão, os locais ou postos de serviços, que podem desenvolver as suas atividades, sendo possível o seu retorno ao mundo do trabalho.

Atualmente, no CPE, os internos têm se dedicado às atividades laborais, sendo um setor de mais expansão que as atividades educativas na modalidade EJA. Assim, 20 (vinte) do regime semiaberto ocupam postos de trabalho capinando, desenvolvendo atividades na cozinha, na limpeza e na padaria; os demais produzem artesanato. Este último é incentivado pela conquista da remição e mantido pelas famílias que são responsáveis pelo material utilizado para a produção das peças: bonecos de lã; colchas confeccionadas com linhas de crochê; cestos, brinquedos infantis e outros objetos feitos com de papel.

Gráfico 04: Demonstrativo das atividades laborativas do CPE



Fonte: Reviver Administração Prisional Privada Ltda (2015).

Embora sejam desenvolvidos muitos projetos pelo setor da Pedagogia, as informações no gráfico demonstram que não há o cumprimento de 25% (vinte e cinco) da meta mensal em atividade educativa, por conta da não garantia da EJA, educação formal.

Gráfico 05: Demonstrativo das atividades educativas do CPE



Fonte: Reviver Administração Prisional Privada Ltda (2015).

O interessante é que as atividades informais ou não-formais estejam associadas à oferta do ensino regular da EJA, “[...] garantida a sua oferta em horário e condições compatíveis com as da oferta de estudo (BRASIL, 2009). Do contrário, é isentar o Estado e a

sociedade em relação às suas responsabilidades no que diz respeito à efetiva garantia da educação como direito de todos.

Os projetos e as práticas educativas, são pensados para uma comunidade jovem e adulta, ocorriam com prazos determinados, estruturados em planos de trabalho com os seus respectivos temas, objetivos, recursos e metodologia. Não havia uma proposta fundamentada com base nos interesses e necessidades de aprendizagens dos internos, traçando e justificando os princípios educativos, ou seja, eles eram estruturados atendendo as respectivas áreas multidisciplinares⁵⁹ do corpo técnico. Por serem assim estruturados, não se vinculavam a uma proposta educacional-, com suas metas, objetivos a serem alcançados e ações-, não permitindo a convergência do movimento interdisciplinar⁶⁰, com fins no desenvolvimento integral do educando/interno.

Com base em pesquisas desenvolvidas por Onofre (2014) e Julião (2013) e também a realidade educacional no âmbito da EJA no CPE, observa-se que as atividades educativas desenvolvidas nas instituições de privação de liberdade, em sua maioria, são para cumprir metas no campo da educação ou das empresas privadas, pois “[...] em várias unidades, são desenvolvidos projetos isolados, sem fundamentação teórico-metodológica, sem qualquer continuidade administrativa, beirando o total improvisado de espaço, gestão, material didático e atendimento profissional” (JULIÃO, 2013, p. 16).

Conforme afirmou a Coordenadora Pedagógica do CPE, a participação dos internos no ENEM e no ENCCEJA acontece anualmente. Em 2014, foram inscritos no ENEM 22 (vinte e dois) internos; e em 2015, 20 (vinte). Nesses 02 (dois) anos, houve registros de ausência dos internos, por causa da não retirada do jovem ou adulto da sela no horário previsto ou ocorrências nas selas; indisposição do interno; realização de atendimentos de saúde agendados; casos de doenças, e outros.

Sobre essas atividades, os internos reclamaram acerca da falta de maior divulgação e também sobre o não aproveitamento das notas para ingresso em universidades. Antes da

⁵⁹ Multidisciplinaridade: aproximação de diferentes disciplinas para a solução de problemas específicos; diversidade de metodologias: cada disciplina fica com a sua metodologia; os campos disciplinares, embora cooperem, guardam suas fronteiras e ficam imunes ao contato (DOMINGUES, 2005, p. 22).

⁶⁰ Interdisciplinaridade: Intercâmbio mútuo e interação de diversos conhecimentos de forma recíproca e coordenada; perspectiva metodológica comum a todos; integrar os resultados; permanecem os interesses próprios de cada disciplina, porém, buscam soluções dos problemas através da articulação com outras disciplinas. (CARLOS, 1995)

prova são disponibilizados livros para aprimoramento dos estudos, o problema é que o acervo, nem sempre contempla a área de interesse e/ou necessidade de aprendizagem do interno.

As dificuldades que perpassam a efetivação do CPA são a falta de espaço físico para a realização dessa atividade e de profissional do Estado para coordenar esse projeto de formação para realização das provas. O professor do TOPA acompanha os interessados nos estudos para participação no referido programa, para isso utiliza CD's - vídeos aulas-, com conteúdos das diferentes áreas de conhecimentos. Contudo, há fragilidade nessa proposta porque os materiais disponibilizados e apresentados são muito antigos carecendo revisão da qualidade do conteúdo, áudio e imagens.

Em relação à biblioteca do CPE, nesse espaço têm prateleiras, livros didáticos variados e religiosos, 02 (duas) mesas. Além disso, há um pequeno acervo-, com poucas obras literárias, resultantes de doações da sociedade civil, incluindo a família dos internos, e de instituições públicas de Eunápolis-, não correspondendo com a Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimento penais, prevê no Art. 3º que a oferta da educação e no contexto prisional deve “estar associada às ações de fomento à leitura e a implementação ou recuperação de bibliotecas para atender à população carcerária (BRASIL, 2009).

E também com a Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013, que orienta a efetivação dos projetos de leitura, sendo preciso “[...] garantir que nos acervos das bibliotecas existam, no mínimo, 20 (vinte) exemplares de cada obra a ser trabalhada no desenvolvimento de atividades”. (BRASIL, 2013)

Sobre as atividades de leitura no CPE, observou-se durante as triagens que um contingente pequeno de internos tem solicitado atendimento no setor pedagógico a fim de adquirir livros para realização de leituras e produção de resenhas. O prazo para desenvolvimento das leituras, os passos para produção desse gênero textual são orientados, dentro de um curto prazo, pela Coordenadora Pedagógica.

Os textos produzidos são encaminhados para o setor da Pedagogia e depois para o Diretor do CPE. Com base na Recomendação 44/2013, este último os envia, ao Juiz de Execução Penal, para que seja aferido e declarado o aproveitamento da leitura realizada, contabilizando-se 04 (quatro) dias de remição de pena a cada mês para os que alcançarem os objetivos propostos por meio das leituras e produção de resenhas realizadas, podendo somar até 48 dias no decorrer de 01 (um) ano caso sejam desenvolvidas essas atividades (BRASIL, 2013).

Com relação à leitura e à produção de resenhas no CPE, a Coordenadora Pedagógica informou que os internos têm se interessado por essas atividades, inclusive 01 (um) deles leu 22 (vinte e duas) obras, no decorrer de 01 (um) ano, logrando êxito no processo de remição. Diante do baixo contingente de internos envolvidos nos projetos de leitura, não há dúvidas de que essa atividade precisa ser fortalecida no CPE. Como meio de fortalecer discussões sobre a importância do ato de ler e o direito à remição e, principalmente, incentivem e orientem os internos na produção das resenhas. E assim, favoreça participação de mais internos no mundo da leitura e escrita.

Em diálogo com os internos acerca da leitura, nos momentos do banho de sol e lazer pelas grades, eles declararam que as obras disponibilizadas são insuficientes para atender a comunidade interna na instituição e que estas não aguçam o interesse pela leitura. Inclusive, os internos sugerem que se disponibilizem livros com textos poéticos, a literatura de cordel e obras de Jorge Amado. Eles afirmaram também, que essas atividades são prejudicadas por conta da quantidade de atribuições da Coordenadora Pedagógica, que embora se esforçasse no desenvolvimento das atividades compatíveis com o seu cargo, se deparava com o fenômeno da superlotação, falta de obras e profissionais que a auxiliasse diretamente no desenvolvimento dos projetos educativos.

Presume-se que por conta do pouco tempo de implantação do TOPA, segundo semestre de 2015, contribuíram para que esse programa ocorresse enredado por muitas fragilidades e dificuldades. Dentre elas destaca-se: restrito número de vagas e turmas, dadas a demanda escolar da população carcerária do CPE. O professor do TOPA é um interno do regime semiaberto com experiência profissional, no entanto não é permitido o seu acesso às tecnologias, cursos e a outros materiais recomendados aos educadores das escolas fora muros. Vê-se o respeito dos educandos pelo professor desse programa, mesmo assim eles reclamam a qualidade dos recursos e estratégias utilizadas nas aulas, por isso sugerem aulas mais criativas, com mais recursos.

Além disso, não há um cumprimento da carga horária do TOPA⁶¹, pois essa atividade é desenvolvida apenas em (02) dois dias da semana-, segunda-feira e quarta-feira, no percurso de 90min. (noventa)-, no mesmo espaço destinado aos eventos, encontro com as famílias, e também que dá acesso para as salas de visita íntima. Ademais, por conta da grande parcela dos internos não alfabetizados, não terem dado entrada na instituição portando os documentos

⁶¹ Cumprimento de 10 (dez) horas semanais.

peçoais, são por vezes indicados ou buscam estudar no TOPA, jovens e adultos com outros níveis de escolaridade.

Observou-se no desenvolvimento desta pesquisa, muitas divergências entre os profissionais da educação e os agentes penitenciários, questão que se deve dar atenção, uma vez que em qualquer instituição é preciso preservar a colaboração entre as diferentes áreas/serviços, estabelecidos pelo respeito, a fim de promover por meio da integração da comunidade local, melhor organização e efetivação de serviços. Para o diretor geral da instituição, “os funcionários da instituição precisam entender que por meio da educação pode haver mudanças. Demanda-se formação da equipe técnica, forma de todos conhecerem a legislação, entender os direitos e deveres na instituição, respeitar os internos na sua condição no cárcere”. Inclusive, Maeyer (2009) enfatiza: quando se dispõe a discutir sobre educação na prisão, devemos falar também da educação de todos aqueles que possuem relação com a prisão, como os agentes penitenciários ou famílias dos presos.

Diante dessa situação, recomenda-se cursos de formação com a participação dos agentes penitenciários e outras áreas, a fim de serem repensados o valor de cada função na instituição. Forma de garantir que por meio do trabalho coletivo, instituem-se práticas educativas fortalecidas pela qualidade e respeito mútuo à formação dos internos.

4.4.1 Encontros e Palestras no CPE

Os encontros foram vivenciados por meio de temas geradores,- experiências com/na escola; educação para liberdade; educação como direito humano; política étnico-racial no Brasil-, “prática fundada na necessária abertura ao outro; prática em que o diálogo se faz exigência epistemológica [...]” (FREIRE, 2014, p. 39), por reconhecer que os internos, como qualquer ser humano são homens com capacidade de refletir conhecimentos e as suas necessidades de aprendizagens. E, como bem consta na Carta de Fortaleza *Saberes docentes para uma nova civilização* (2015), são homens eivados por características não exclusivamente impulsivas, cognitivas e conceituais, mas essencialmente sentimentais e de vinculação e interdependência comunitária e ecológica. Um ser que não é um mero ter, nem um mero fazer, mas, sim, um ser de relação e em processo de construção a partir da vinculação e da vivência com os demais seres.

Era fase em que se reconhecia a importância de colocar em evidência a atual negação de direitos à educação no CPE, entendendo que “a educação é um ato de amor e, por isso, um

ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2013, p. 127).

Nesse caminhar, por meio de atividades interativas buscou-se ouvir as histórias e experiências com a escola fora muros, as expectativas que os internos tinham acerca da implantação da EJA na instituição, conhecer as atividades experienciadas no CPE e, principalmente, pensar coletivamente princípios curriculares para a edificação da EJA nessa instituição. Sob os pressupostos de (FREIRE, 2011), pensar *com* os internos o currículo da EJA seria promover a superação de um processo educacional excludente. Pensar com eles significaria já não permitir o processo de dominação muitas vezes intrínseco na escolha dos conhecimentos eleitos como caminho para a formação. Por meio destes, ouvia-se,

Momentos como esse é importante porque nos mostra que somos gente, independente do erro que cometemos no passado, somos gente. O assunto da discriminação racial foi bom porque nos informa de nossos direitos, dos direitos da pessoa humana. Deixo claro para a senhora “aqui entre nós internos, não existe preconceito, somos todos iguais, nos respeitamos, cuidamos uns dos outros”. É importante esse tipo de trabalho, não só com esse assunto, mas com outros assuntos aconteçam mais, pois isso muda a nossa vida. Escola, trabalho, atividade cultural, é isso que transforma as nossas vidas. (Depoimento de interno participante da palestra; Diário de Campo, 2015)

Saber que os internos valorizavam e se tornavam colaboradores do processo de compreender e fortificar a EJA da instituição fazia esses momentos mais significantes e produtivos. Isso, mesmo depois de detectar que no CPE, como em qualquer unidade prisional, há uma rotina com horários estritamente organizados, em que se mantêm corpos condicionados ao regime da unidade prisional, corpos dependentes de agentes penitenciários para levá-los e guiá-los nos compartimentos da instituição. E sem nenhuma surpresa, essa ação é corporificada por processos que oprimem, até pela própria natureza da intervenção, a utilização de algemas, as revistas no retorno para as celas e o próprio teor da forma de condução desses sujeitos. Conforme inspirações e conceitos de Foucault,

O que é fascinante nas prisões é que nelas o poder não se esconde, não se mascara cinicamente, se mostra como tirania levada aos mais ínfimos detalhes, e, ao mesmo tempo, é puro, é inteiramente “justificado”, visto que inteiramente se formular no interior de uma moral que serve de adorno a seu exercício; sua tirania brutal aparece então como dominação serena do Bem sobre o Mal, da ordem sobre a desordem. (FOUCAULT, 2015, p. 135)

É tanto, que perpassaram pelos encontros momentos de tensão e desrespeito à equipe pedagógica e aos jovens e adultos privados de liberdade, haja vista que era recomendada a

participação dos internos com algemas na sala de aula e muitas vezes as atividades foram interrompidas antecipadamente, sendo questões que implicavam em embates entre a coordenação pedagógica e os agentes de segurança. Mesmo sendo esses problemas contestados pela Coordenadora Pedagógica do CPE, torna-se complexo e difícil pensar em educação para emancipação, nos espaços em que a segurança se sobrepõe à educação, em que a repressão é caminho para a mudança e transformação dos sujeitos. Reprisa-se que,

[...] É demasiadamente ingênuo acreditar que a dor, o terror e o suplício do corpo possam estimular no preso a reflexão sobre seus atos, a purificação da consciência, e o afastamento da criminalidade. O que se pode conseguir com a imposição de sofrimento a outrem é a ira, a revolta, a reincidência criminal, daí que a prisão é falha em seus propósitos iniciais, pois utilidade e justiça não podem coexistir ao mesmo tempo, num mesmo espaço social. (SILVA; BRAGA, 2011, p. 350)

A rigor, a prisão se coloca como aparato que busca adequar os internos para viverem em condições antissociais de vida, carentes de autoconfiança, aparentemente inafetivos, insensíveis, desprovidos de perspectivas futuras. Não há preocupação, portanto, de (re)educá-los, pois o objetivo é não lhes ensinar nada. Tal situação torna a prisão um ponto de referência para jovens e adultos presos, que acabam por estabelecer vínculos com o aparelho carcerário, fazendo desse espaço seu território de existência (ONOFRE, 2014).

Tanto nos encontros, quanto nas palestras eram reprisados os objetivos da pesquisa, pois há um movimento contínuo de entrada e saída dos internos na instituição. Fazia necessário “[...] escutar cotidiano curricular para ouvir suas diversas vozes, articuladas a âmbitos e esferas institucionais mais largas, mas que se atualizam nas práticas cotidianas” (MACEDO, 2013, p. 134).

Com relação às palestras, o convite para participação da pesquisadora era motivado pela necessidade de se cumprir metas mensais da empresa privada administrativa ou do setor de educação. Para esse fim, eram orientadas apresentações com temas específicos, e justapostos aos objetivos da empresa, giravam os interesses da pesquisa, voltar para as proposições curriculares da EJA, nos seus aspectos teóricos e práticos. A intenção e as estratégias foram colocadas em prática,

Tomando a realidade escolar e outros cenários de formação como reflexão, é nesta trilha que encontraremos o currículo real e toda sua densidade em termos de possibilidade de uma compreensão em profundidade e multireferencializada da sua dinâmica. [...]. Nos afastaríamos, assim, dos convencionais estudos e avaliações curriculares onde apenas padrões e critérios descontextualizados, ditos “objetivos”, são levados em conta. (MACEDO, 2013, p. 134 e 135)

Assim, aos poucos eram detectadas as dificuldades para implementação da EJA e as concepções que enredavam práticas educativas ou atos de currículo. Entendia-se que apesar da equipe técnica do setor pedagógico esforçar-se para o desenvolvimento das atividades, esbarrava-se nos primores e necessidades da manutenção da segurança, nas dificuldades para a condução dos internos até o espaço das atividades, e na pressa por retorná-los às grades e trancas.

Além disso, a falta de espaços adequados para o desenvolvimento das atividades educativas tem sido um dos fatores que impedem a continuidade dos projetos e também da efetivação da EJA na instituição, sendo, portanto, uma das questões que deve estar no cerne das discussões acerca da garantia de direitos à educação.

Não obstante, a prisão se constitui como uma máquina de desumanização, em que os internos se veem imerso num conjunto de determinismos que o empurram para a animalidade. Quando se pensa numa unidade prisional brasileira, entende-se com facilidade como a vingança da sociedade contra o crime e o criminoso se materializa, e qual o real significado da expressão exclusão social: indiferença, esquecimento, depósito de coisas que um dia foram seres humanos, pois estas características se corporificam na condição de aprisionamento dos jovens e adultos privados de liberdade (SILVA; BRAGA, 2011).

Por fim, entender que as atividades educacionais desenvolvidas no CPE não têm base em princípios discutidos pela comunidade interna, não privilegiar a participação dos internos na edificação da EJA e de outros projetos, e que perpassam por essas atividades relações de força e poder, sem entendimentos de que os jovens e adultos privados de liberdade são sujeitos de direito.

E, apesar da pouca escolaridade dos internos não serem garantidos a educação na modalidade EJA para a maioria dos internos e as atividades acontecerem de forma descontínua, reforçou a importância do desenvolvimento do produto desta pesquisa, a construção coletiva dos princípios curriculares *Sem grades, sem trancas: o currículo da Educação de Jovens e Adultos do Conjunto Penal de Eunápolis- BA* (em anexo).

Esse documento, fruto das sugestões expressas pelos sujeitos da pesquisa encontra-se em fase de ampliação, por conta das demandas administrativas internas do CPE. Sendo assim, até o momento foram elencadas as proposições no quadro abaixo, essas indicações foram fundamentadas por autores que discutem a EJA, o currículo e as especificidades da educação como direito humano no segmento prisional, e posteriormente poderão compor os princípios curriculares do Projeto Político Pedagógico da Instituição.

Quadro 06: Proposições para o currículo da EJA do CPE

SUGESTÕES PARA OS PRINCÍPIOS CURRICULARES DA EJA	
Instituição escola	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Queremos uma escola que profissionalize que respeite os direitos dos internos. Escola sem preconceito com os erros (Cantor). ➤ A escola que queremos tem que ser com pessoas dispostas de verdade a nos ajudar, pessoas que acreditem em nós. Precisamos ter contato com pessoas que estão na sociedade, para poder adquirir conhecimentos bons e esquecer alguns costumes ruins, assim ficará mais fácil se reintegrar (Restituição – KZ). ➤ Escola que respeite nossos direitos (Bicuinha). ➤ Queremos uma escola que seja digna e a nosso favor (Menor). ➤ Escola que mude o raciocínio dos responsáveis, que saibam o que fazer os reclusos (Filósofo). ➤ Escola fortalecida com princípios que deem oportunidade de melhoria da aprendizagem, possibilitando a continuidade dos estudos (Coordenadora Pedagógica).
Professores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Queremos professores que nos compreendam e nos ensinem, para que possamos aprender e nos qualificar para a vida fora desses muros (Gasparzinho). ➤ Professores que dialoguem que nos respeitem e que nos entendam (Bodão). ➤ Venham com força de vontade para nos ensinar (Cantor). ➤ Professores educados, que dêem mais uma oportunidade para nós presos (Bicuinha). ➤ Professor bem estruturado em sua área (Goti). ➤ Os professores têm que ser profissionais preparados que saibam ensinar. Ser paciente, educados, respeitem os internos. Os internos também respeitarão os professores (Diabinho). ➤ Professor, em primeira mão, tem que ter o dom de ensinar e vontade, depois vem a formação desde a Pedagogia e outros cursos (Gama). ➤ Professores, que respeitem a gente como seres humanos, com todos os direitos (Menor). ➤ Formação do professor é decisiva para uma renovação (Filósofo). ➤ Capacitados na área prisional (Pitanga). ➤ O professor qualificado, ele precisa entender o sujeito que ele atenderá (muitas vezes, estará cabisbaixo, porque a sua família não veio à visita). A vivência de um aluno interno é diferente do aluno fora prisão (Gerente Administrativa da Reviver).
Temas e/ou Áreas do conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sejam estudados Português, Matemática, Geografia e outros (Bodão). ➤ Ensine Português, Ciências e muito mais (Cantor). ➤ Aprender Educação Física, História, Matemática. Aprender a ler, a escrever (Bicuinha). ➤ Aprender a falar ou conversar bem e sobre o meio ambiente (Soniby). ➤ Estudar os temas: drogas, violência, etc (Goti). ➤ Falar sobre sexo (Diabinho). ➤ Os conteúdos têm que ser pensados em comum acordo, não adianta o professor querer e o aluno não ou ao contrário (Gama). ➤ Temas acerca de noções éticas; solidariedade entre os internos (Coordenadora Pedagógica).
Estratégias de ensino	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perguntar como estamos, conversar coisas boas, ter confiança em nós... (Diabinho). ➤ Aprofundado em técnicas modernas que façam ver o futuro alvissareiro, e aprender a começar. É desafio, mas os que ousam vencem! (Filósofo). ➤ Considerar as vivências e as experiências sujeito (Coordenadora Pedagógica).

Fonte: Entrevistas aplicadas aos internos e aos profissionais da instituição. (2015)

Os internos complementam o olhar para escola recomendando que não faltem recursos didáticos: lápis, cadernos, livros, borracha e merenda escolar; observa-se que ao trazerem essas questões, expõem a experiência pouco desprovida desses bens materiais fora muros.

No momento de vivência das entrevistas com os funcionários detectou-se nos discursos proferidos alguns aspectos da formação voltada para a competência profissional,

aproximadas de uma visão utilitarista, incapazes de responder às novas necessidades educativas, no que tange à formação integral e do direito à educação ao longo da vida. Todavia, essas respostas foram anotadas na íntegra e, nos momentos em que se discutia a importância da construção do currículo para o CPE, esses aspectos eram discutidos e repensados coletivamente.

Positivamente, as práticas educativas dos profissionais da educação do CPE, são desenvolvidas com respeito à história dos sujeitos e à atual condição de interno. Foi a partir destes, que foram sugeridos e pensados a construção coletiva dos princípios curriculares da EJA para o CPE. Com base em Macedo, busca-se pensar e estruturar,

Um currículo mundano que, ao propor uma formação pedagógica, ética e politicamente comprometida com a dignidade humana, atrai e acolhe as impurezas do mundo para o debate, até porque é para o mundo e sua “natural” heterogeneidade que as pessoas se formam, não para continuar a deificar saberes no conforto dos âmbitos de algumas verdades e de algumas mentiras do pequeno e específico mundo acadêmico. (MACEDO, 2013, p. 83)

Instrumento que deve constituir-se como meio para dar visibilidade à atual condição de oferta da EJA na instituição, bem como pensar o movimento, a construção e o diálogo sobre o currículo, já que nos espaços de privação de liberdade, as propostas educacionais que almejam considerar os jovens e adultos internos como seres humanos, capazes de rever ações e construir esperança; são vistas, como ameaça ao sistema de punição e segurança.

Portanto, cientes dos princípios da EJA, fundamentados pelo respeito pelos conceitos da educação ao longo da vida e nos mais diferentes espaços, coletivos populares e diversidades, sugere-se “articular histórias práticas, histórias de vida, cruzar existências, para daí deixar emergir um currículo eivado de pautas vitais, é uma das saídas, considerarmos, para a superação de currículos concebidos (MACEDO, 2013, p. 80). Portanto, recomenda-se que a ampliação das sugestões apresentadas, seja incorporada no Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição, e que a participação dos internos seja garantida durante todo o processo de construção e reconstrução de currículos na instituição.

4.5 CURRÍCULO: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO NO CPE

Para melhor apreender as tendências e concepções de currículo que perpassavam a teoria e as práticas educativas no Conjunto Penal de Eunápolis tomou-se como base as entrevistas aplicadas para os sujeitos da pesquisa; o diálogo com os internos e profissionais

nos momentos de banho de sol e lazer, as sugestões gestadas durante as palestras e encontros; e a análise da *Proposta de Implementação da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Penal no Município de Eunápolis*. A partir desses, se delinearam os princípios curriculares da EJA para essa unidade prisional.

Tabela 08: Distribuição das concepções do currículo do CPE

Proposta da EJA - Profissionais/internos	Valor Absoluto
<p>CONCEPÇÕES CURRÍCULO/FORMAÇÃO NA PROPOSTA DA EJA - MINUTA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Baseia na LDBEN/1996; nas Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos/ Parecer nº 11/2000 – CNE/CEB; Plano Estratégico de Educação do Sistema Prisional; - Recomenda-se a validação do sujeito nas suas experiências; - Prima-se pelo eficientismo; para a competência; - Educação para o resgate da cidadania; desenvolvimento do pensamento reflexivo; preparação para a vida em sociedade. 	01
<p>CONCEPÇÕES CURRÍCULO - SUJETOS DA PEQUISA</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Educação de Jovens e Adultos seja um marco efetivo de mudanças desse sujeito; - Tome como base a formação humana; o construtivismo e outras vertentes; a ética, moral, na construção de valores; - Contemple a formação interdisciplinar; - Prima-se pela certificação; redução do tempo ocioso; - Educação voltada principalmente para qualificação profissional. Repensá-lo e considerá-lo como ser social. A educação no presídio deve trabalhar a autoestima. 	02
<p>SUJEITO QUE SE INTENCIONA FORMAR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sujeito que entenda o erro cometido, e a partir das políticas educacionais desenvolvidas no CPE, retorne para sociedade, forme um cidadão de bem; Educação para ajudar nesse processo de ressocialização e reinserção social; - Formar cidadãos, que entendam e façam parte do meio social fora muros. Possam seguir outros caminhos que não a criminalidade. Que eles possam buscar outras oportunidades e meios de melhorar a vida dele e da família, com dignidade; - Mais consciente de suas ações; - Sujeito com perspectiva de mudança; - Desenvolvimento intelectual do interno; - Formar para o trabalho, sucesso ou ascensão profissional; - Sujeito autônomo; com autoestima. 	02
<p>FRAGILIDADES DO CURRÍCULO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projetos e atividades não tomam como base o PPP institucional; - Não contempla o mundo do trabalho como princípio educativo. - Base teórica não esclarece o termo “diversidade”; - Não explicita o sentido de competência, eficientismo, aproximando-se com as concepções tradicionais do currículo; - Conceito de sociedade; não considera que o sujeito está numa comunidade, grupo social, parte do todo “sociedade”; - Projetos desvinculados de uma proposta interdisciplinar; - O interno e outros profissionais não participaram da construção da proposta educacional (Minuta e Projetos). 	20

Fonte: Produção da autora com base nas entrevistas aplicadas aos profissionais e internos do CPE (2015).

As concepções curriculares apresentadas na Proposta de Educação - Minuta são orientadas pelos dispositivos legais, garantia de direitos, primando pela educação para

autonomia. Todavia, evidenciam-se, intrínsecas a essas concepções, visões de formação voltadas para a eficiência e certificação do sujeito, muito próximas da reducionista teoria curricular tradicional.

Além disso, não se explicita o conceito de diversidade e nem o sentido de competência, sendo questões possíveis de falsas ou errôneas interpretações e práticas educativas. Para que a diversidade seja pensada de forma segura e sustentável em seus propósitos, é preciso ser discutida, fundamentada, para que de fato possa ser vivenciada pela comunidade escolar, e assim possa incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA em qualquer espaço de formação.

É importante atentar para os pressupostos que embasam o PPP, os projetos pedagógicos e os planos de ensino da EJA em qualquer instituição, pois nestes podem enredar o cruzamento de forças e interesses que perpassam pelos conteúdos eleitos como formativos e práticas educativas, afinal,

Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora [...] chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores. (FREIRE, 2011, p. 46)

As considerações de Freire impõem reflexões acerca dos mecanismos sutis de ação e poder que movem o currículo, também coloca em evidência que há por trás da seleção dos conteúdos, nos projetos educacionais, intencionalidades. Além disso, é preciso entender que a educação na prisão “[...] não é seguida de uma demanda dos principais interessados, mas da estrutura do próprio aprisionamento” (MAEYER, 1976, p. 35). Sendo necessária a atenção redobrada para os conhecimentos selecionados para formação e olhar focado para forma que é colocada em prática esses conhecimentos e, principalmente, buscar sempre compreender que intenções formativas almejam-se alcançar por meio das atividades e práticas educativas. Conscientes de que,

[...] o currículo tem carne e alma, isto é, é movido concretamente por uma visão de homem e de mundo, bem como auto-eco-organiza-se mediado por estas instâncias. Arquitetado por grupos de fato, o currículo é um processo-produto interessado, movido por um *pattern*⁶² de significados que nem sempre sai do mundo das opacidades institucionais, nem sempre por acaso, é bom que se diga. (MACEDO, 2013, p. 132).

⁶² Palavra inglesa. Tradução: modelo, tendência, esquema, molde. Disponível em: <http://www.linguee.com/english-portuguese>. Acesso em: 05 de junho de 2015.

Nesse processo, conscientes de que as escolhas formativas são permeadas por interesses e que o currículo não é um corpo inocente, é necessário atentar-se também para a expectativa de futuro dos internos, pois “é algo que deve ser também considerada, e a educação pode oferecer condições para que ele possa conviver no presente, com diferentes circunstâncias, sabendo a hora de *mostrar-se* ou *esconder-se*, de falar ou de calar, de proteger-se para sobreviver” (ONOFRE, 2013, p. 55). A educação para a vida em comunidade, regida pelo respeito à convivência emblemática no cárcere e, certamente, mais refletida quando no seu retorno fora das grades.

No decorrer dessa construção de pensamentos e ações, dadas às atuais condições de vida no cárcere e experiências pouco exitosas dos jovens e adultos com a escola, não dá para esperar que a aproximação com as salas de aulas ou com as demais atividades realizadas no âmbito prisional sejam sempre aceitas com dedicação e compromisso com o processo de apreender, conforme se apresenta no resultado das palestras e encontros nessa pesquisa.

É tanto que existem realidades nos espaços prisionais que muitas vezes os internos optam por estudar ou realizar atividades de leitura para alcançar a remição, ou seja, redução da sua pena. Em outros casos, eles rejeitam as atividades educativas, dizem não terem mais paciência, não terem vontade de estar nos bancos escolares ou serem pouco dotados a leitura e a escrita.

Essas questões muitas vezes atribuídas pelos dirigentes das instituições prisionais, e pela sociedade, como situação típica dos internos, por serem eles vistos como “transgressores”, devem ser (des)construídas, cedendo espaço para que a linguagem arquitetônica das prisões, bem como os rituais e técnicas destinadas à manutenção da ordem, não sejam inibidoras das ações com vista à garantia do direito a educação, nem coibir o acesso aos direitos humanos, garantidos pela legislação e pelos acordos internacionais (ONOFRE; JULIÃO, 2013). Mas, de fato, sejam motivos para que os envolvidos no processo de educar, incluindo a família, possam lutar pela efetivação da educação nos espaços prisionais, permitindo que as instituições de privação de liberdade se constituam como espaços educativos, que possibilitem aos internos um retorno ao convívio familiar e em outros espaços, mais seguros de que são sujeitos de direitos e que devem cumprir também deveres, movidos por novas perspectivas de vida e de liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi estruturado com o objetivo de compreender como se configuravam as orientações e proposições curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Conjunto Penal de Eunápolis. Buscou-se aproximar do campo do currículo para conhecer as concepções que enredavam as atividades e práticas educativas e, a partir destas, entender qual sujeito intencionava-se formar nessa unidade de privação de liberdade.

Construiu-se esse caminho com o intuito de aproximar-se da realidade educacional dessa unidade prisional e colaborar com a edificação da EJA, porque reconhece-se que os jovens e adultos internos já experienciaram a negação de direitos a uma educação de qualidade fora muros, e quando se tratam dos espaços de privação de liberdade, a violação de direitos, os ranços históricos de punição que maltratam a alma, as desconfianças e os conflitos, a natural complexidade no campo dos relacionamentos e administrativos, tendem a dificultar ainda mais a oferta dessa modalidade de ensino.

Para atender a esse propósito investigativo, a revisão da literatura contemplou a legislação brasileira e normas internacionais que tratam sobre a garantia do direito da EJA em prisões, acerca do currículo e da educação para autonomia e liberdade, sob as premissas do respeito àqueles que se encontram nas prisões.

Ao aprofundar na normatização dessa modalidade de ensino no segmento prisional, detectou-se que há avanços na construção legal que contempla e ampara a constituição de direitos à educação para jovens e adultos internos. Contudo, ao aproximar-se da realidade de diferentes instituições prisionais e, principalmente, da EJA no CPE, entendeu-se que o Estado não tem dado conta de garantir os espaços destinados ao funcionamento da escola, com estruturas e condições dignas para um processo ensino e aprendizagem de qualidade, fator que tem dificultado o acesso da população carcerária aos Programas e Tempos formativos da EJA.

O problema é que a maior parte da população carcerária do CPE não completou a Educação Básica, e funciona na instituição apenas (01) uma turma do TOPA. Entende-se que, além de ser uma obrigação legal do Estado, a garantia da EJA é uma exigência social e política, por ser a educação um direito humano importante para a conquista de outros direitos em qualquer fase ou condição de vida do sujeito.

Por meio da observação dos diferentes projetos e do TOPA do CPE detectou-se que, a equipe pedagógica e os profissionais de outras áreas defendiam a ampliação da oferta da EJA, as práticas educativas eram condizentes com um atendimento de respeito aos internos, no

entanto essas atividades não são fundamentadas por pressupostos pensados e estruturados pelos segmentos da comunidade interna. Ou seja, não eram discutidas coletivamente as concepções de ensino que deveriam enredar as atividades e práticas pedagógicas, forma de fortalecer o aprimoramento no processo ensino e aprendizagem.

São projetos ou ações educativas desenvolvidas em curtos prazos, sem contemplar o movimento interdisciplinar e apenas uma minoria dos internos participa dessas atividades. Além disso, são poucos funcionários nesse setor pedagógico para dar conta das atividades e orientações educacionais na instituição.

Tanto nas respostas dadas nas entrevistas quando se buscava saber que sujeito intencionava-se formar no CPE, quanto na base teórica da *Minuta: Proposta de Implantação da EJA* da instituição vê-se contradições nas proposições educativas, uma vez que ora pensa-se a educação para cidadania, formação para autonomia e em outro pólo valida o processo ensino e aprendizagem como meio de alcançar o sucesso profissional, para o mercado de trabalho, refletir o erro cometido, evitar o ócio ou moldar um “novo sujeito”.

Em relação às últimas proposições, dava-se margem ao entendimento de que a educação escolar deveria ser útil ao sujeito para construir uma nova forma de viver, formação para eficiência, para o mercado financeiro, ou seja, na perspectiva das concepções da educação tradicional, bem próxima de uma visão utilitarista.

Talvez seja coerente assinalar que a urgência por construir a proposta educacional em meio às demandas internas, o reduzido tempo para se dedicar à produção e a falta de outros “olhares”, não permitiram uma análise mais aprofundada e laboriosa sobre esse documento. Entretanto, diante do paradoxo educar e aprisionar que perpassa pela EJA em prisões, é preciso dar a devida atenção para os conhecimentos eleitos como formativos, para as práticas educativas, assim como para negação de direito à educação no CPE. Não se pode “vendar os olhos” permitindo que as empresas privadas e o próprio Estado se isentem do compromisso e responsabilidade com a EJA para os reclusos. Do contrário seria reforçar os estigmas e o desrespeito impostos aos coletivos populares das prisões, já que ao longo de suas vidas sempre tiveram os seus direitos negados.

Acrescenta-se que, esse corpo técnico se depara com as dificuldades para a implementação de mais turmas da EJA na instituição, por conta dos problemas físicos estruturais no espaço da escola e da biblioteca, das demandas de atendimentos em outras áreas, aspectos estruturais do cárcere, insatisfação dos agentes penitenciários com a qualidade de atendimento ao interno. Permitindo compreender que há mecanismos de forças que se materializam nas unidades de privação de liberdade, e também a própria estrutura das

instalações do ambiente prisional, com suas trancas, cadeados, que separam pessoas e inviabilizam uma educação de qualidade. Sendo um desafio pensar e colocar em prática o acesso a uma educação que respeite os sujeitos dessa unidade prisional.

Pensando assim, no decorrer das etapas deste estudo, através dos encontros, das palestras, do diálogo pelas grades, os sujeitos da pesquisa chegaram à conclusão da importância de se pensar e viabilizar, coletivamente, a construção dos princípios curriculares que embasarão a EJA da instituição. Processo que levou em consideração as especificidades da comunidade carcerária na organização do tempo e formação escolar, pensar com muita responsabilidade as concepções, conhecimentos historicamente construídos que compõem o currículo, bem como analisar e acompanhar continuamente a materialização das práticas educativas no cotidiano do CPE.

Para tanto, recomendou-se a articulação colaborativa, por meio do diálogo para composição do currículo, com possibilidades de caminhar rumo à efetivação de uma educação edificante, que contemple a construção e consolidação da cultura de direitos humanos e, conseqüentemente, o respeito aos saberes experienciais e necessidades de aprendizagens dos jovens e adultos privados de liberdade.

As sugestões gestadas a partir dos diálogos e das reflexões dos sujeitos da pesquisa e demais jovens e adultos internos, apreendidas a partir desse estudo, culminaram na elaboração dos princípios curriculares *Sem grades, sem trancas: O currículo da Educação de Jovens e Adultos do Conjunto Penal de Eunápolis*. Esse documento encontra-se em fase de revisão e de aprimoramento para publicação, e posteriormente, recomenda-se que seja incorporado no Projeto Político Pedagógico da instituição.

Aproximando-se da conclusão deste estudo, sem considerá-lo encerrado, neste percurso investigativo construíram-se evidências de que o Sistema Prisional e Socioeducativo brasileiros ainda estão muito distantes de cumprirem as determinações legais e serem considerados sistemas que realmente acreditam na capacidade de (re)socialização das pessoas que tiveram a privação de sua liberdade.

Por fim, considera-se que esta pesquisa deixa “pegadas”, na forma de pensar e viver o currículo, no jeito de ver os internos como homens construtores e detentores de conhecimentos, saberes experienciais e criatividade, enfim no “solo” do CPE, nas lembranças dos internos e equipe pedagógica, bem como nas estruturas intrínsecas nos sujeitos que pensam e vivenciam a formação nessa instituição de privação de liberdade.

Apesar da “dura” caminhada para chegar e continuar (des) construindo realidade e outra maneira de se pensar a EJA no CPE sabe-se que é preciso continuar insistindo e

próxima à situação educacional da instituição, haja vista que essa modalidade de ensino no segmento prisional é muito carente do olhar da sociedade civil.

Portanto, espera-se que as reflexões expressas nesta dissertação contribuam para a edificação da organização curricular e atos de currículo, não só da unidade prisional de Eunápolis, mas sejam extensivas a outras unidades da Bahia, do Brasil. Enfim, colaborem como meio para outras comunidades que careçam de atenção dos poderes públicos repensarem a EJA sob os princípios da dignidade humana; autonomia; reflexão da realidade social, política, econômica e cultural para o bem da formação dos jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Alexandre. **Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade: perspectivas e desafios**. Ano 6 n. 7 p. 101-121 jul./dez. 2009. Belo Horizonte: FUMEC, 2009. Disponível em: www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/953/725. Acesso em: 10 de novembro de 2014.

ALVES, Castro. **Literatura Comentada**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1990.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. **O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe**. Revista Lua Nova, São Paulo, 80: 71- 96, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n80/04.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2015.

ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 1989; 2013.

AQUINO, Maria Sacramento. As questões ambientais no cotidiano da educação básica: políticas públicas, formação do professor e a organização curricular. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT22-6456--Int.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2014.

ARROYO, Miguel. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005. p. 221 – 230.

_____, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19 - 50.

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes. 2010.

_____, Valdo. **O currículo na Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva freiriana e intercultural de educação**. IX ANPED Sul. Porto Alegre: 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/>. Acesso em: 10 de abril de 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1977.

BAHIA. **Plano Diretor do Sistema Penitenciário do Estado da Bahia**. Salvador: PRONASCI/DEPEN, 2007.

BAHIA. **Portal da Secretaria de Educação do Estado da Bahia**. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br>. Acesso em: 07 de dezembro de 2014.

BAHIA. **Educação de Jovens e Adultos – EJA: Aprendendo ao longo da vida**. Salvador: SEDUC, 2009.

BAHIA. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. Salvador: SEDUC/SEAP, 2011. No prelo.

BERGER FILHO, Ruy Leite. Formação baseada em competências numa concepção inovadora para a formação tecnológica. Anais do V Congresso de Educação Tecnológica dos Países do MERCOSUL. Pelotas: MEC/SEMTEC/ETFPPEL, 1998.

BERGER FILHO, Ruy Leite. **Educação Profissional no Brasil: novos rumos**. Revista Iberoamericana de Educación. Lisboa: 1999. Disponível em: <http://www.rieoei.org/>. Acesso em: 10 de abril de 2015.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 12 de março de 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 de abril de 2013.

BRASIL. **Coleção Manual de Direitos Humanos: Direito Humano à Educação**. São Paulo: Dhesca Brasil, 2011. Disponível em: http://www.direitoaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2011/12/manual_dhaeducacao_2011.pdf. Acesso em: 25/04/2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 22 de novembro de 2015.

BRASIL. **Resolução nº 14**, de 11 de novembro de 1994. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/>. Acesso em: 06 de dezembro de 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 10 de setembro de 2014.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 de maio de 2015.

BRASIL. **Coleção Manual de Direitos Humanos: Direito Humano à Educação**. São Paulo: Dhesca Brasil, 2011. Disponível em: http://www.direitoaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2011/12/manual_dhaeducacao_2011.pdf. Acesso em: 25/04/2013.

BRASIL. **Parecer nº 11/2000**. Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 10 de novembro de 2014.

BRASIL. **Escola que protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 de dezembro de 2015.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 de dezembro de 2014.

BRASIL. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular/1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal/UNESCO, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em: 05 de dezembro de 2014.

BRASIL. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. **Resolução nº- 03, de 11 de março de 2009**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br>. Acesso em 07 de novembro de 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20 de nov. de 2015.

BRASIL. **Resolução nº 02**, de 19 de maio de 2010. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br>. Acesso em 07 de novembro de 2014.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (2011-2020)**. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2011. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/politica-educacional/plano-nacional-educacao-pne.htm>. Acesso em: 10 de novembro de 2014.

BRASIL. **Coleção Manual de Direitos Humanos: Direito Humano à Educação**. São Paulo: Dhesca Brasil, 2011. Disponível em: http://www.direitoaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2011/12/manual_dhaeducacao_2011.pdf. Acesso em: 25/04/2013.

BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 07 de novembro de 2014.

BRASIL. **Diretrizes básicas para arquitetura prisional**. Brasília: CNPCP, 2011. Disponível em: <http://www.criminal.mppr.mp.br/>. Acesso em: 14 de maio de 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 07 de novembro de 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/> Acesso em: 12 de janeiro de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema Prisional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 07 de novembro de 2014.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em 10 de novembro de 2014. p. 306 -336.

BRASIL. **Educação no Sistema Prisional**. Brasília: Infopen, 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 07 de novembro de 2014.

BRASIL. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília: MEC/SECAD, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 de abril de 2015.

BRASIL. **Índice Vulnerabilidade Juvenil à Violência (2010)**. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/>. Acesso em 15 de novembro de 2014.

BRASIL, Maria Glauciria Mota. **A prisão no discurso da modernidade**. Revista Nomos, Fortaleza: jan/dez. 1988. Disponível em: http://www.uece.br/labvida/dmdocuments/a_prisao_no_discurso_da_modernidade.pdf. Acesso em 29 de março de 2015.

BRASIL. **Exame nacional do Ensino Médio**. Edital nº 19, de 24 de setembro de 2014. Brasília: 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/> Acesso em: 09 de novembro de 2014.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 de dezembro de 2014.

BRASIL. **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/encceja/prisional>. Acesso em: 09/11/2014.

BRASIL. **Recomendação nº 44**, de 26 de novembro de 2013. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/>. Acesso em 28 de novembro de 2014.

BRASIL. **Exame nacional do Ensino Médio**. Edital nº 19, de 24 de setembro de 2014. Brasília: 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/>. Acesso em: 09 de novembro de 2014.

BRASIL. **Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/>. Acesso em 09 de novembro de 2014.

BRASIL. **Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania - PRONASCI**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/pronasci>. Acesso em: 09 de novembro de 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. **Prisões privatizadas no Brasil em debate**. São Paulo: ASAAC/ Pastoral Carcerária Nacional, 2014. Disponível em: <http://carceraria.org.br/wp->

content/uploads/2014/09/Relatorio-Privatizacoes-Pastoral-Carceraria.pdf. Acesso em: 02 de novembro de 2015.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN**. 2014. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen- nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2015.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 de dezembro de 2014.

BRASIL. **Centros Integrados de Educação Pública**. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/712/635>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

BRASIL. **Centro de Inteligência em Florestas**. Disponível em: <http://www.ciflorestas.com.br>. Acesso em: 13 de abril de 2015.

BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Disponível em: <https://direitoufma2010.files.wordpress.com/2010/05/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf>. Acesso em: 01 de março de 2015.

CÂMARA, Heleusa Figueira. Saberes, sabores, travos e ranços: a vida no currículo. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de Jovens e Adultos**. Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2008. p. 85–102. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A educação na prisão como política pública entre desafios e tarefas. Educação em prisões**. Educação & realidade. v. 38, n. 1. Jan./mar. Porto Alegre: FAGED/ UFRGS, 2013. p. 51 – 69.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARLOS, J. G. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CEARÁ. **Carta de Fortaleza Saberes docentes para uma nova civilização**. (2015) <http://www.ecologiaintegral.org.br/Carta%20de%20Fortaleza.pdf>

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculum. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Curriculum: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 103-114.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. (Orgs). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014**. São Paulo: Editora Moderna, 2014. Disponível em: <http://www.moderna.com.br>. Acesso em: 21 de novembro de 2015.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais - novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma

Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 53-67.

DOMINGUES, Ivan. (Org.) Em busca do método. In:_____. **Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

FACEIRA, Lobélia da Silva. Lei de Execuções Penais: um olhar sobre a assistência à pessoa presa. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes. (Org.). **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões, avanços e perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

FÁVERO, Osmar; RIVERO, José. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna, 2009.

_____, Osmar. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presentes promessas. In: FÁVERO, Osmar; RIVERO, José. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna, 2009. p. 55 – 92.

FÉLIX, Raíssa. **Jornal Alerta: Conjunto Penal de Eunápolis receberá cerca de 200 internos do CPTF**. Disponível em: <http://www.jornalalerta.com.br/2012/05/conjunto-penal-de-eunapolis-recebera-cerca-de-200-internos-do-cptf/>. Acesso em: 02 de novembro de 2015.

FERNANDES, Saul Estevam; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. **Purgando pecados e limpando a Europa: o degredo no cotidiano dos primeiros séculos de colonização no Brasil**. Revista de Humanidades. v. 9. n. 24, set/out. Caicó/RN: UFRN, 2008. Disponível em: www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais. Acesso em: 02 de maio de 2015.

FERNANDES, Daniela Mota (Org.) **Guia de Estudo: Educação de Jovens e Adultos**. Paracatu: FINOM, 2010.

FERREIRA, Maria Emília Guerra. **A produção da esperança em uma situação de opressão: Casa de Detenção de São Paulo, Carandiru**. São Paulo: EDUC, 1996.

FIGUEREDO, Maria Beatriz Arias Perez. A educação no sistema penitenciário paulista: a experiência da FUNAP. In: CRADY, Carmem Maria. **Educação em prisões: direito e desafio**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. p. 65-72.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 37. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

_____, Michel. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRANCO, Elize Keller. **Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de Licenciatura da UFPR Litoral**. São Paulo: PUC/SP, 2014. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br>. Acesso em 09 de maio de 2015.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **E escola e o trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise do Conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- _____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- _____, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- _____, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FONSECA, Paloma Siqueira. **A presiganga, uma galé nos trópicos**. Revista Archai, Brasília, n. 01, Jul 2008, p. 95-100. Disponível em: <http://archai.unb.br/revista>. Acesso em: 20 de maio de 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2015.
- GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, práticas e propostas**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35 - 47.
- _____, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. In: **Revista EJA em debate**. Ano 2, n. 2. jul. (2013). Florianópolis: UFSC, 2012. p. 12 - 27. Disponível em: <HTTP://periódicos.ifsc.edu.br/>. Acesso em 03 de dezembro de 2014.
- _____, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de 15 Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012. p. 32. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3933/2406>. Acesso em: 17 de maio de 2015.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2000.
- _____, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: 1997, Artes Médicas.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresas**. v. 35 • n. 3 • Mai./Jun. 1995. São Paulo: p. 20-29. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 20 de julho de 2014.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOMES, Priscila Ribeiro; HORA, Dayse Martins. Além da Educação formal: complexidade e abrangência do ato de educar. In: **EJA e Educação Prisional**. Revista Salto para o Futuro. Brasília: SED/MEC, 2007. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/>. Acesso em 10 de setembro de 2014.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

GRACIANO, Mariângela; SCHILING, Flávia. **A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades**. Estudos de Sociologia, Araraquara, v.13, n.25, p.111-132, 2008. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/viewFile/1148/934>. Acesso em: 14 de abril de 2014.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Di Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. n.14. Rio de Janeiro. mai/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em 15 de março de 2015.

IRELAND, Timothy Denis. Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios. In: CRAIDY, Carmem Maria. (Org). **Educação em prisões: direito e desafio**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. p. 23-35.

_____, Timothy Denis. Bibliografia comentada sobre educação em prisões. In: IRELAND, Timothy Denis (Org.). **Educação em prisões**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 171-179, nov. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/>. Acesso em 09 de novembro de 2014. IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto. (Orgs). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO/MEC, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 05 de dezembro de 2014.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. (Org.). **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões, avanços e perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

JUNQUEIRA, Ivan de Carvalho. **Dos direitos humanos do preso**. Lemos e Cruz, 2005.

LEITE, Sandra Fernandes. PROEJA: a relação existente entre educação profissional, educação básica e educação de jovens e adultos. In: **Revista EJA em debate**. Ano 2, n. 2, jul. 2013. Florianópolis: IFSC, 2012. p. 41 – 54.

LIMA, Suzann Flávia Cordeiro de. **Arquitetura penitenciária: a evolução do espaço inimigo**. Jornal Revista Vitruvius. n. 059. 11 ano 05, abr. 2005. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/05.059/480>. Acesso em: 21 de maio de 2015.

LIRA, Patrícia Oliveira; CARVALHO, Glória Maria Monteiro de. **A lógica do discurso penitenciário e sua repercussão na constituição do sujeito**. Revista Psicologia: ciência e profissão. Vol. 22. nº 03. Brasília: 2002. p. 20-31. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 02 de maio de 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de; PRESTES, Emília Maria da Trindade. Mulheres encarceradas de João Pessoa-PB e suas biografias de aprendizagens. In: PEREIRA-FALCADE, Ires Aparecida; LUZ-ASINELLI, Araci (Orgs). **O espaço prisional: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas**. Curitiba: Appris, 2014. p. 179 – 203.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1989. p. 17 – 24.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

_____, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____, Roberto Sidnei. **Atos de currículo, formação em ato?** Ilhéus: EDITUS, 2012.

_____, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2011.

_____, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

_____, Roberto Sidney. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**. v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 12 de março de 2015.

MAEYER, Marc De. A educação na prisão não é uma mera atividade. In: **Educação em prisão**. Educação & realidade. v. 38, n. 1. Jan./mar. Porto Alegre: FAGED/ UFRGS, 2013. p. 33 – 49.

_____, Marc De. **Desafios da Educação em prisões**. São Paulo: AlfaSol, 2009. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/ej40_desafioprisional.pdf. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

MARTINS, Airam Regina de Aquino. Expectativas dos jovens e adultos na busca pela escola. In: RODRIGUES, Rubens Luiz (Org.). **A contribuição da escola na trajetória da escolarização de jovens e adultos**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu(Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo:Cortez, 2011.

NASCIMENTO, Ana Margarida da Silva do. **Formação Profissional nas Prisões: Estudo de Caso - O curso de Jardinagem EFA B3**. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: 2009: Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/>. Acesso em: 10 de abril de 2015.

SANTOS, Silvio dos. A educação escolar na prisão sob a ótica de detentos. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 94 -109.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. **A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG)**. São Paulo: Educação e Pesquisa. v. 39, n. 4, p. 955-967, out./dez., 2013.

OLIVEIRA, Leandra Salustiana da Silva; ARAÚJO, Elson Luiz de. **A educação escolar nas prisões: um olhar a partir dos direitos humanos**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos/ SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 177-191, mai. 2013. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em 13 de março de 2015.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: Edufscar, 2007, p. 11 – 28.

_____, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública entre desafios e tarefas. In: **Educação em prisões**. Educação & realidade. v. 38, n. 1. Jan./mar. Porto Alegre: FAGED/ UFRGS, 2013. p. 51 – 69.

_____, Elenice Maria Cammarosano. **Educação Escolar na Prisão: o olhar de alunos e professores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

ONU. **Declaração dos Direitos Humanos**. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 10 de nov. de 2013.

ONU. **Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos**. Genebra/Suíça: 1957. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/>. Acesso em: 15 de maio de 2015.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Ed., 1996.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: Direito, concepções e sentidos**. 2005. Disponível em: http://www.btd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2006-08-11T111132Z-303/Publico/UFF-Educacao-Tese-JanePaiva.pdf. Acesso em: 29 de novembro de 2014.

PAIVA, Jane. Estudantes internos penitenciários: travessias de vida, escola, histórias. In: AGUIAR, Maria Angela da Silva. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009. p. 09 - 36. Disponível em: http://www.ufpe.br/cead/eja/textos/dizem_as_pesquisas_1.pdf. Acesso em 18 de abril de 2015.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Relações sociais e espaço escolar na prisão: limites e possibilidades da ação educativa no interior de uma penitenciária. LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Orgs). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: Enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 131 – 165.

PIRES, Maria Teresa Martins Rodrigues Sá. **A construção do projeto de intervenção de um Agrupamento de Escolas do Nordeste Transmontano**. Bragança: 2011. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6839/1/Projeto%20de%20Intervenc%CC%A7a%CC%83o%20final%20de%20dezembro.pdf>. Acesso em: 09 de nov. de 2013.

PLAYFAIR, Giles; SINGTON, Derrick. **Prisão não cura, corrompe**. São Paulo: IBASA, 1969.

RIBEIRO, Ricardo. **O trabalho como princípio educativo**: algumas reflexões. Saúde e Sociedade, v.18, supl.2, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18s2/07.pdf>. Acesso em: 03 de dezembro de 2015.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Silvio dos. A educação escolar na prisão sob a ótica de detentos. In: ONOFRE, Maria Cammarosano. (Org). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 93 - 109.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002; 2007; 2009.

_____, Tomaz Tadeu da. Introdução. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 07 - 13.

_____, Draciana Nunes da. Terceirização no sistema prisional brasileiro. In: **Âmbito Jurídico**. Rio Grande, XVI, n. 118, nov. 2013. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13884>. Acesso em: 15 maio de 2015.

SILVA, Mazukyevicz Ramon S. N.; BRAGA, Rômulo Rhemo Palitot. **Segurança pública e direitos humanos**: o que pode a educação na prisão? v. 10, 18, ano 10, jan. – jun. João Pessoa: UFPB, 2011. p. 345 - 378. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/primafacie/article/viewFile/9075/6703>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

SILVA, Anderson. **Do Império à República**: considerações sobre a aplicação da pena de prisão na sociedade brasileira. Revista EPOS: Genealogia, subjetividades e violência. Rio de Janeiro: 2012. Disponível em: <http://revistaepos.org/?p=703>. Acesso em: 27 de maio de 2015.

SOUSA, Ione Celeste Jesus de. **Educar para a regeneração**: a escola elementar da casa de prisão da Bahia – 1871 a 1890. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/474.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2015.

_____, Ione Celeste Jesus de. **Escolas ao povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870 a 1890.** São Paulo: PUC/SP, 2006. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3352. Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

SOUZA, Cláudia Moraes. **Pelas ondas do rádio: cultura popular, camponeses e o movimento de educação de base.** São Paulo: C. M. Souza, 2006.

TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. O projeto Educando para a Liberdade e a política de educação nas prisões. CRAIDY, Carmem Maria. **Educação em prisões: direito e desafio.** Porto Alegre: UFRGS, 2010. p. 09 – 22.

THIESEN, Juares da Silva. **Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares.** Educação em Revista. vol. 27, n. 1. Belo Horizonte: abril/2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 25 de maio de 2015.

TRINDADE, Cláudia Moraes. **A reforma prisional na Bahia oitocentista.** Revista de História. Brasil, n. 158, p. 157-198. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19078/21141>. Acesso em: 15 Mar. 2015.

_____, Cláudia Moraes. **Ser preso na Bahia no século XIX.** Salvador: UFBA, 2012. (Tese de Doutorado em História, Universidade Federal da Bahia - UFBA, 2012). Disponível em: <http://www.ppgh.ufba.br/wp-content/uploads/2013/09/Ser-Preso-na-Bahia-no-S%C3%A9culo-XIX.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2015.

_____, Cláudia Moraes. Ordem e desordem: correspondência de presos e vida prisional na Bahia no século XIX. In: LOURENÇO, Luiz Claudio; GOMES, Geder Luiz Rocha (Orgs.). **Prisões e punição no Brasil contemporâneo.** Salvador: EDUFBA, 2013.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar.** Brasília: UNESCO/CONSED/Ação Educativa, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 07 de novembro de 2014.

_____. **Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras.** – Brasília: UNESCO/ Governo Japonês/ Ministério da Educação/ Ministério da Justiça, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000191.pdf>. Acesso em: 07 de novembro de 2014.

_____. **V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos.** Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso em: 13 de março de 2014.

VARELA, Bartolomeu Lopes. **O currículo e o desenvolvimento curricular: concepções, práxis e tendências.** Praia/ Cabo Verde: UNICV, 2013.

VASCONCELOS, Maria Drosila. **Pierre Bourdieu: a herança sociológica.** Educação & Sociedade. vol. 23. n. 78. Campinas/SP: apr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200006. Acesso em 15 de maio de 2015.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil.** 2006. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

VIEIRA, Elizabeth de Lima. A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte. In: **Educação & realidade.** v. 1, n. 1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Faculdade de Educação, 2013. p. 93-112.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo.** Educação em Revista. n. 45. jun. 2007 Belo Horizonte: 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000100012&script=sci_arttext.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. Educação de Jovens e Adultos: uma história de luta pelo direito de todos à educação. In: **A contribuição da Escola na trajetória de escolarização de Jovens e Adultos.** Curitiba: Editora CRV, 2009.

ZANETTI, Maria Aparecida; CATELLI JÚNIOR, Roberto. Notas sobre a produção acadêmica acerca da educação em prisões: 2000-2012. In: PEREIRA-FALCADE, Ires Aparecida; LUZ-ASINELLI, Araci (Orgs). **O espaço prisional: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas.** Curitiba: Appris, 2014. 19 – 88.

ZOTTI, Solange Aparecida. **O currículo no Brasil Colônia: Proposta de uma educação para elite.** Maringá: Autores Associados, 2004. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br>. Acesso em: 08 de maio de 2015.



UNEB – Universidade do Estado da Bahia
 MPEJA – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
 Discente: Maria Natividade Almeida de Jesus Souza
 Orientadora: Profª Dra. Maria Sacramento Aquino



APÊNDICE I DIÁRIO DE CAMPO

Campo de Pesquisa: Conjunto Penal de Eunápolis

Data: _____

Hora início: _____ Hora término: _____

Diálogo entre Pesquisador e sujeitos da pesquisa:

1. Apresentação do Projeto e Recursos materiais que serão utilizados nas oficinas;
2. Agendar as seguintes etapas: Observação; Entrevista com a Direção, os Internos e Coordenação Pedagógica;
3. Outros encaminhamentos.

Assinatura do Diretor do Conjunto Penal de Eunápolis: _____

Contato: _____

	<p>UNEB – Universidade do Estado da Bahia MPEJA – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos Discente: Maria Natividade Almeida de Jesus Souza Orientadora: Profª Dra. Maria Sacramento Aquino</p>	
APÊNDICE II CRONOGRAMA		
DATA	AÇÃO	
13/08/2014	Apresentação do Projeto de Pesquisa: “Orientações e Proposições Curriculares em Educação de Jovens e Adultos do Conjunto Penal de Eunápolis-BA: contribuições para uma política de ressocialização e reinserção social”, para o Diretor (SEAP) e Coordenadora Pedagógica do Conjunto Penal de Eunápolis, Gerente Operacional e Administrativo da Empresa Reviver Administração Prisional Privada Ltda.	
16/08/2014	Participação em mutirão administrativo: Revisão de documentos dos internos; levantamento de demanda escolar; condição socioeconômica. Visita às salas de aula, acompanhamento de atividades dos internos. Sob a orientação da Coordenadora Pedagógica de Eunápolis.	
18/08/2014	Observação das aulas do PRONATEC - Internos do regime semi-aberto. Acompanhar a vivência das atividades laborais – Internos do regime fechado.	
19/08/2014	Diálogo com os internos do regime semiaberto, alunos do PRONATEC, sobre a pesquisa. Compreender como os jovens e adultos privados de liberdade entendem a formação para a ressocialização e reinserção social.	
22/08/2014	Aplicação de entrevista semiestruturada para a Coordenadora pedagógica, Terapeuta Ocupacional e Professores.	
25/08/2014	Apresentação da pesquisa para (08) oito internos do regime fechado. Dialogar sobre as experiências com a escola, a escola ideal para o Conjunto Penal de Eunápolis. Utilização do vídeo: “Vida Maria”.	
26/08/2014	Diálogo com (08) oito internos do regime fechado. Compreender como os jovens e adultos privados de liberdade do Conjunto Penal de Eunápolis entendem a formação para a ressocialização e reinserção social. Quais são as aprendizagens necessárias para uma vida pós liberdade?	
29 e 30/09/2014	Aplicação de entrevista semiestruturada para o Diretor (SEAP) e Coordenadora Pedagógica do Conjunto Penal de Eunápolis, Gerente Operacional e Administrativo da Empresa Reviver Administração Prisional Privada Ltda.	



UNEB – Universidade do Estado da Bahia
 MPEJA – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
 Discente: Maria Natividade Almeida de Jesus Souza
 Orientadora: Profª Drª Maria Sacramento Aquino



APÊNDICE III PLANEJAMENTO DO I ENCONTRO

Temas: Aproximações... Vivências e experiências com a escola!
 Saberes como instrumento de libertação!
 Público Alvo: 20 Internos – (12 Regime semiaberto e 08 Regime fechado)
 Tempo de duração: 2h30min Horário: 14h: 00min. às 16h:30min.
 Local: Conjunto Penal de Eunápolis- BA

CONTEÚDOS

Apresentação dos sujeitos da pesquisa (internos e pesquisador);
 Resgate das experiências com a escola;
 Apresentação do projeto de pesquisa;

OBJETIVOS

Resgatar experiências com a escola;
 Apresentar o Projeto de Pesquisa;
 Promover diálogo e interação com internos;
 Refletir a educação como prática da liberdade;
 Levantar proposições para a EJA do Conjunto Penal de Eunápolis.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Exibição do Curta “Vida Maria” - 8:34min;
 Leitura do texto: Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas, de Rubem Alves;
 Apresentação de com ilustração de uma gaiola X pássaros voando. Relacionar o texto com as ilustrações do slide.
 Reflexões sobre a educação para libertação do sujeito, no sentido de atuação digna, cidadã, ou seja, uma educação que não aprisione, mas liberte;
 Diálogo sobre a EJA do Conjunto Penal.
 Construção, em dupla, de proposições para a EJA do Conjunto Penal, pensando numa formação voltada para libertação do sujeito, libertação no sentido de atuação digna, cidadã, ou seja, uma educação que não aprisione, mas liberte.

RECURSOS

Notebook; Data show; Vídeo “Vida Maria”; Cópia de textos; Instrumento para registro das proposições.



UNEB – Universidade do Estado da Bahia
 MPEJA – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
 Discente: Maria Natividade Almeida de Jesus Souza
 Orientadora: Profª Drª Maria Sacramento Aquino



APÊNDICE IV

PLANEJAMENTO DO II ENCONTRO

Temas: Escola que emancipa!

Direito e qualidade da educação: sonho ou realidade na EJA em espaço de privação de liberdade?

Público Alvo: 20 Internos – (12 Regime semiaberto e 08 Regime fechado)

Tempo de duração: 2h30min

Horário: 14h: 00min. às 16h:30min.

Local: Conjunto Penal de Eunápolis- BA

CONTEÚDOS

Educação de qualidade para os jovens e adultos privados de liberdade;

Educação como direito humano na EJA.

OBJETIVOS

Refletir sobre a educação como direito humano;

Discutir sobre os princípios e concepções para a EJA no Conjunto Penal de Eunápolis;

Refletir acerca os princípios do direito à educação;

Educação de qualidade para os jovens e adultos privados de liberdade;

Construir proposições para princípios curriculares para a EJA do Conjunto Penal de Eunápolis.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Exposição de gravuras de diferentes imagens, possibilitando reflexões acerca da educação como direito humano; conceito de cidadania; qualidade da modalidade de ensino EJA em unidades de privação de liberdade;

Diálogo sobre o que é importante aprender tendo em vista a formação para a emancipação e atuação digna em sociedade;

Reprodução de sonho, construído a partir de desenho compartilhado, pensando a garantia do direito e qualidade da EJA;

Apresentação dialogada de proposições para a construção dos princípios curriculares da EJA do Conjunto Penal de Eunápolis;

Audição e socialização da música: “Sonho impossível” para pensar a EJA sob as premissas da emancipação, autonomia, princípios educacionais como prática da liberdade.

RECURSOS

Notebook; Data show; Caixa de som; Cópia de textos; Instrumento para registro das proposições.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

	<p>UNEB – Universidade do Estado da Bahia MPEJA – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos Discente: Maria Natividade Almeida de Jesus Souza Orientadora: Profª Drª Maria Sacramento Aquino</p>	
APÊNDICE V		
PALESTRA I		
<p>Tema: Histórias e memórias da educação escolar Local: Conjunto Penal de Eunápolis- BA Público Alvo: Internos - Regime fechado e aberto do Pavilhão A e B Desenvolvimento do trabalho: Contato pelas grades no momento de banho de sol e lazer Data de aplicabilidade: 20 de março de 2014 Horários: 09h:00min. às 10h:30min. - Pavilhão B 14h:00min. às 15h:30min. - Pavilhão A Carga horária: 180min. - 3horas</p>		
<p>CONTEÚDOS Apresentação da Pesquisa (breve); Nossas histórias e memórias na escola; Educação de Jovens e Adultos em unidades prisionais; Experiências educacionais do Colégio Professor George Fragoso Modesto – Penitenciária Lemos de Brito em Salvador-BA; Projeto: A Cor do Brasil – uma Prática de Sucesso na Educação Prisional; Escola e formação escolar para os jovens e adultos do Conjunto Penal de Eunápolis.</p>		
<p>OBJETIVOS Apresentar a Pesquisa; Reviver histórias e memórias da escola; Promover diálogo e interação com internos, com reflexões sobre a educação como meio para melhor convívio em sociedade; Refletir o processo educacional escolar para os jovens e adultos na instituição; Levantar proposições para a EJA do Conjunto Penal de Eunápolis.</p>		
<p>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS Diálogo sobre a pesquisa e a EJA do Conjunto Penal; Narrativas sobre histórias e memórias da escola; Exposição de slides com os objetivos da pesquisa, gravuras que retratem a EJA e educação para autonomia e libertação; Registro das proposições curriculares da EJA para o Conjunto Penal de Eunápolis.</p>		
<p>RECURSOS Notebook; data show; caixa de som; microfone; vídeo musical; slides; diário de campo.</p>		
<p>REFERÊNCIAS Vídeo “Sonho impossível”. Disponível em: www.youtube.com. Acesso em: 18 de março de 2014. Vídeo “Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos 2014 do Colégio Professor George Fragoso Modesto”. Disponível em: https://www.youtube.com Acesso em: 18 de março de 2014.</p>		

	<p>UNEB – Universidade do Estado da Bahia MPEJA – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos Discente: Maria Natividade Almeida de Jesus Souza Orientadora: Profª Drª Maria Sacramento Aquino</p>	
APÊNDICE VI		
PALESTRA II		
<p>Tema: Eu, tu, nós... História viva da África no Brasil!!! Local: Conjunto Penal de Eunápolis- BA Público Alvo: 40 Internos – Regime fechado e semiaberto do Pavilhão A e B Desenvolvimento do trabalho: Em pátio de visita Data de aplicabilidade: 23 de março de 2014 Horários: 08h:30min. às 10h:30min. - Internos do regime fechado 14h:00min. às 15h:30min. – Internos do regime semiaberto Carga horária: 220min. – 3h30min.</p>		
<p>CONTEÚDOS Diversidade e preconceito étnico-racial; Nós... África viva; O negro no atual contexto social; Ser negro... música, literatura, lutas e contribuições políticas... A capacidade de se reinventar no atual contexto social: o respeito às raízes culturais; O que defendo dentro da política étnico-racial?</p>		
<p>OBJETIVOS Valorizar a diversidade étnico-racial do Brasil; Repensar sobre as atitudes e práticas que discriminam e desvaloriza a grande massa do Brasil, o povo negro; Refletir sobre concepções, temas e metodologias para comporem as contribuições curriculares da EJA do Conjunto Penal de Eunápolis.</p>		
<p>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS Dinâmica das gravuras – Beleza e respeito ao povo negro- apresentação em slide; Reflexões e diálogo acerca a política étnico-racial no Brasil e nos espaços perpassados; Narrativas de experiências envolvendo preconceitos e outras histórias; Apresentação de vídeos sobre a política étnico-racial no Brasil; Organização de 08 (oito grupos) para a construção de uma “bandeira” que represente a minha defesa pelas raízes culturais étnico-raciais; Construção de sugestões voltadas para a política étnico-racial que comporão os princípios curriculares da EJA do Conjunto Penal de Eunápolis.</p>		
<p>RECURSOS Notebook; data show; caixa de som; microfone; vídeo musical; slides; diário de campo; gravuras de revistas; 08 tubos de cola pequenos; 08 cartolinas brancas, 08 caixas de lápis de cor e 08 lápis grafite.</p>		
<p>REFERÊNCIAS FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. _____, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. _____, Paulo. Política e educação. São Paulo: Paz e Terra, 2014.</p>		



UNEB – Universidade do Estado da Bahia
 MPEJA – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
 Discente: Maria Natividade Almeida de Jesus Souza
 Orientadora: Profª Dra. Maria Sacramento Aquino



APÊNDICE VII

ENTREVISTA DESTINADA AOS JOVENS E ADULTOS INTERNOS

Instrumento utilizado para a coleta de informações na fase exploratória da dissertação “Entre Grades e Trancas: O Currículo da Educação de Jovens e Adultos no Conjunto Penal de Eunápolis-BA”.

DADOS PESSOAIS

Nome ou Pseudônimo: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Estado Civil: () Casado () Solteiro () Divorciado () Viúvo

Você se considera: () Branco () Pardo () Preto () Indígena () Amarelo

Cidade que você nasceu: _____

Cidade que reside atualmente: _____

Você tem filhos? () Sim () Não Quantos? _____

Seus pais estudaram até que série?

Mãe _____ Pai _____

Você estava empregado ao ingressar no Conjunto Penal de Eunápolis?

() Sim () Não Onde? _____

Área de atuação profissional _____

Almeja uma nova formação? () Sim () Não Qual? _____

Com que idade começou a trabalhar? _____

Atividade que desenvolvia: _____

Sua moradia é: () Própria () Alugada () Outros _____

Quantas pessoas moram em sua casa? _____

Dessas pessoas, quantas trabalham? _____

Somando a sua renda mensal com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda mensal familiar?

() Até 1 salário mínimo (R\$ 724,00)

() De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 724,00 a R\$ 1.448,00)

() De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1.448,00 a R\$ 3.620,00)

() De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 3.620,00 até R\$ 7.240,00)

() De 10 a 30 salários mínimos (de R\$ 7.240,00 a R\$ 21.720,00)

TRAJETÓRIA ESCOLAR

Escolaridade: _____

Idade que ingressou na escola. _____

Já repetiu de ano? () Sim () Não Quantas vezes? _____

Já interrompeu alguma vez os estudos?

() Sim () Não Por quê? _____

Você gostaria de voltar a estudar? () Sim () Não

Por quê? _____

Você considera que a formação escolar é importante para o alcance de um bom emprego ou para convívio em sociedade e comunidade?

() Sim () Não () Nem sempre Por quê? _____

FORMAÇÃO NO CONJUNTO PENAL DE EUNÁPOLIS

Você trabalha no Conjunto Penal de Eunápolis? Se positivo, que a atividade desenvolve?

Cursos de formação ofertados no Conjunto Penal de Eunápolis.

O que se aprende?

Sobre PRONATEC:

São ofertados cursos com frequência? Duração tempo dos cursos (horas/aulas).

Os internos participam do processo de escolha dos cursos implementados no Conjunto Penal de Eunápolis?

Esses cursos são significativos para a sua vida? Eles colaborarão para o processo de (re)socialização e (re)inserção social? Por quê?

Como se dá a participação no ENEM e ENCEJA? Há curso preparatório? Os alunos decidem por essa participação?

Considera importante a implantação da Educação de Jovens e Adultos no Conjunto Penal de Eunápolis? Por quê?

Como deve se constituir a proposta educacional do Conjunto Penal de Eunápolis? Quais proposições educacionais devem estar inseridas nesse documento?



UNEB – Universidade do Estado da Bahia

MPEJA – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos

Discente: Maria Natividade Almeida de Jesus Souza

Orientadora: Profª Dra. Maria Sacramento Aquino



APÊNDICE VIII ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista aplicada aos Gestores, professores e Coordenadora Pedagógica, sujeitos da pesquisa “Entre Grades e Trancas: O Currículo da Educação de Jovens e Adultos no Conjunto Penal de Eunápolis-BA”.

DADOS PESSOAIS

Nome ou Pseudônimo: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Estado Civil: () Casado () Solteiro () Divorciado () Viúvo

Você se considera: () Branco () Pardo () Preto () Indígena () Amarelo

Formação/Curso: _____

Cargo que ocupa e atribuições: _____

Há quanto tempo trabalha no Conjunto Penal de Eunápolis?

Há quanto tempo desenvolve esse tipo de atividade? Pode citar experiências em outra instituição de privação de liberdade.

Elenque as principais atividades que desenvolve nessa unidade de privação de liberdade?

Participou de cursos no âmbito da educação prisional ou outros, nos últimos 05 (cinco) anos? Quais?

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONJUNTO PENAL DE EUNÁPOLIS

1. Quais são as atividades de educação ofertadas nesta Instituição?

2. A quantidade de atividades educativas ofertadas é suficiente para atender os jovens e adultos internos nessa Unidade Prisional?

3. Os internos se interessam pelas atividades ofertadas? Eles colaboram com o processo de escolha dos cursos?

4. Há critérios específicos para a participação dos internos nas atividades? Quais?

5. Considera importante a implantação da EJA no Conjunto Penal? Por quê?

6. Como acontece a participação dos internos no ENEM e ENCCEJA? Os internos são consultados antes da inscrição e há uma formação para uma participação mais segura e

instrumentalizada nesses processos seletivos?

7. Quais as principais políticas educacionais implementadas pelo Estado da Bahia para o fortalecimento da EJA em instituições de privação de liberdade? E de que maneira o Estado tem colaborado com a implantação da EJA nessa instituição?

8. Quais os princípios e concepções que orientam as práticas educativas em EJA no Conjunto Penal de Eunápolis?

9. Que sujeito intenciona-se formar a partir das práticas educativas desenvolvidas no Conjunto Penal de Eunápolis? Educação para quê?

10. Elenque 05 (cinco) justificativas para a implantação da EJA nessa instituição. Numere-as de considerando o grau de importância das mesmas no processo de formação dos jovens e adultos privados de liberdade.

11. Sabemos que as unidades de privação de liberdade têm como objetivo garantir que o sujeito cumpra a pena, sob medidas de vigilância, segurança, controle, submissão e determinações das instituições. Sendo assim, como estruturar nesses espaços e que concepções devem embasar o currículo da EJA, de maneira que fortaleça a autonomia e emancipação dos internos?

12. Aponte os fatores que têm dificultado a implantação da EJA no Conjunto Penal de Eunápolis.

13. Como foi construída a Minuta para a implantação da EJA no Conjunto Penal? Quais concepções educacionais fundamentaram esse documento e como o currículo é estabelecido nesse documento?

14. Princípios que devem embasar e serem colocados em prática no processo ensino e aprendizagem dos jovens e adultos dessa instituição?



UNEB – Universidade do Estado da Bahia

MPEJA – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos

Discente: Maria Natividade Almeida de Jesus Souza

Orientadora: Profª Dra. Maria Sacramento Aquino



APÊNDICE IX

DELINEAMENTO DOS PRINCÍPIOS CURRICULARES DA EJA

SEM GRADES, SEM TRANCAS: O CURRÍCULO DA EJA DO CONJUNTO PENAL DE EUNÁPOLIS (EM DIÁLOGO PARA AMPLIAÇÃO E PUBLICAÇÃO)

APRESENTAÇÃO

Os princípios curriculares expressos neste documento são reflexões depreendidas no decorrer da pesquisa *Entre Grades e Trancas: o currículo da Educação de Jovens e Adultos do Conjunto penal de Eunápolis*.

Essas concepções foram sugeridas pelos dos sujeitos da pesquisa durante o diálogo pelas grades com os internos de todos dos regimes: fechado, semiaberto e provisório, nos encontros, entrevistas e nas palestras. Elas baseiam-se na legislação vigente, nas diretrizes educacionais brasileiras e nas recomendações internacionais de sustentação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em âmbito geral e na educação prisional. Com ênfase nas teorias e perspectivas contemporâneas da materialização do currículo, na formação humana, educação vista como direito de todos, e na discussão das relações de poder microscópicas, que perpassam a política institucional das prisões e, fundamentalmente, do currículo.

Dada a atual situação de oferta dos projetos, do Programa TOPA e da falta de maior alinhamento nas concepções de ensino expressas na Proposta de implantação da EJA, entendemos que os pressupostos elencados – ainda em fase de avaliação e ampliação para posterior publicação – poderão incorporar-se ao Projeto Político Pedagógico da instituição.

OBJETIVO GERAL DA PROPOSTA

Contribuir com a edificação da Educação de Jovens e Adultos do Conjunto Penal de Eunápolis, fortalecida nas características e implicações socioepistemológicas, ontológicas e metodológicas do paradigma educativo contemporâneo, com base na complexidade, interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade.

CONCEITO DE CURRÍCULO

O currículo deve ser construído *com* elas e não *para* elas (FREIRE, 2014).

Currículo imbuído de uma educação libertadora, a favor da edificação, da emancipação e da autonomia dos sujeitos privados de liberdade do CPE.

Tornar possível aos educandos que, epistemologicamente curiosos, vão se apropriando da significação profunda do objeto em estudo, apreendendo-o, podem apreendê-lo (FREIRE, 2014).

A EJA não se limita apenas à escolarização, mas também reconhece a educação como direito humano fundamental para a constituição de pessoas autônomas, críticas e ativas frente à realidade em que se encontram.

Ênfase teórica para os atos de currículo. Currículos plasmados nos seus contextos formativos (MACEDO, 2013).

Educação que não privilegia a dominação, a exclusão, mas que instrumentaliza e resgata a comunidade escolar do estado de ingenuidade, para se pensar de maneira ativa e crítica a formação e a atuação do sujeito em sociedade.

CURRÍCULO DA EJA: PRINCÍPIOS FUNDANTES

1 – Experiência – Ampliar os espaços de diálogo, debates e interação, maneira de compartilhar experiências nos diferentes campos do saber que permitam um intercâmbio fluido, sistematizado de experiências no mundo. As experiências dos educandos devem servir para um debate histórico, reconhecidas as construções coletivas, os saberes e culturas acumulados, relacionando-os a eixos transversais para dar significado ao processo de ensino e aprendizagem.

2 – Diversidade – Por ser a população carcerária um público heterogêneo, a base epistemológica do currículo e o trabalho pedagógico precisa voltar-se para o respeito às diferenças e aos direitos humanos, contemplando a diversidade etária, religiosa, étnico-racial, sociocultural, de gênero e de orientação sexual.

3 – Conhecimentos específicos historicamente construídos – Pensados coletivamente, dar atenção às necessidades de aprendizagens dos educandos.

4 – Emancipação e autonomização – A EJA não se limita apenas à escolarização, para reconhecer a educação como direito humano fundamental para a constituição de pessoas autônomas, críticas e ativas frente à realidade em que se encontram.

5 – Qualificação do trabalho/pelo trabalho/mundo do trabalho. O trabalho é um princípio formativo/educativo, deve se inspirar nas vocações, luta pela qualificação do trabalho, anseio das pessoas, aptidões, dentre outros. Não é para o mercado de trabalho, mas mundo do trabalho.

PRINCÍPIOS CURRICULARES EJA

A ESCOLA DO CPE

Respeite os internos na sua atual condição de vida. Escola sem preconceitos.

Possibilite novas reflexões sobre a importância da escola para o exercício da cidadania, autonomização e emancipação.

Escola voltada para aprimoramento de aprendizagens no mundo do trabalho e que possibilite continuidade dos estudos.

Escola que motive o gosto pelos estudos.

Criação de espaços de diálogo educativo entre os docentes, visando à concretização de redes de intercâmbio de experiências, de formação e aperfeiçoamento permanente, assim como de escuta ativa e participação comunitária, reconhecendo que a educação implica uma postura de solidariedade e responsabilidade social permanente.

Educação baseada na concepção de que a educação é um Direito Humano Universal e que os Estados têm o dever de amparar e garantir; bem como políticas centradas na necessidade de transformar as escolas, dignificando, formando e empoderando seu professorado e as comunidades envolvidas.

PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

CONTEÚDOS/TEMAS

O currículo da EJA precisa aproximar-se dos conhecimentos das diferentes áreas historicamente construídos, com base nos saberes dos jovens e adultos internos e suas origens - religiosa, familiar, regional, étnica, de gênero – relacionadas ao mundo trabalho. Haja visto, que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. [...] Não tem nada que ver com o bom-senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez” (FREIRE, 2013, p. 37).

Os temas: meio ambiente, drogas, violência em todas as suas vertentes, sexo, ética, solidariedade, dentre outros; devem transversalizar os conhecimentos de todas as áreas de conhecimento. Dada a condição de interno, distante dos acontecimentos políticos, culturais, econômicos, esses temas devem ser pensados a cada trimestre, a fim de garantir debates e estudos sobre fatos, acontecimentos, inovações tecnológicas, lutas políticas, ou seja, temas atuais.

Para a construção do currículo requer movimento coletivo, a participação da comunidade interna, mediado pelos princípios da gestão democrática. Por isso, exige-se pensar mais do que uma intervenção específica: exige projeto político-pedagógico para a escola de EJA como comunidade de trabalho/aprendizagem em rede, em que a diversidade da sociedade esteja presente. É tarefa de diálogo entre educadores, educandos, especialistas, assim como os demais segmentos envolvidos no processo de construção desse artefato político, cultural e social (BRASIL, 2009).

PROFESSOR

Compreenda os internos como sujeitos de direitos. Colabore para o aprimoramento de conhecimentos. Tenham formação condizente com a área de conhecimento.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2013, p. 25).

Como professor, não posso esgotar minha prática discursando a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos (FREIRE, 2013, p. 47 - 48).

Requer a formação docente continuada, como professor/pesquisador, assim os profissionais da educação poderão revelar seus fazeres e ressignificar seus dizeres, a partir do que, efetivamente, sabem, pensam e constroem nos espaços em que se partilham conhecimentos – pode ser na sala de aula, no pátio do banho de sol e lazer ou no momento de efetivação e produção das atividades laborais (BRASIL, 2009).

Os saberes docentes necessários para este novo tempo requer estratégias de formação, seleção, dignificação e desenvolvimento profissional, na perspectiva de produzir e aplicar políticas educativas coerentes, capazes de dar respostas às necessidades na EJA prisional.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Diálogo constante, mediados pela esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à alegria (FREIRE, 2013).

Aprimoramento de reflexões e ações desenvolvidas junto à comunidade escolar, capazes de contribuir com nova consciência planetária, e assim a educação volte-se para a formação de sujeitos com valores humanos, éticos, socialmente solidários, responsáveis, colaborativos, com pensamento crítico e criativo.

(Em construção)

ANEXO I

**REVIVER – ADMINISTRAÇÃO PRISIONAL PRIVADA LTDA
CONJUNTO PENAL DE EUNÁPOLIS-BA**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE EUNÁPOLIS-BA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO e CULTURA.**

**MINUTA DA PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NO SISTEMA PENAL NO MUNICÍPIO DE EUNÁPOLIS - 2014**

Eunápolis-BA
2014

JUSTIFICATIVA

A presente minuta é uma proposta de atender a Lei de Execução Penal – Lei nº 7.210 de 11/07/1984, que determina expressamente que os estabelecimentos ofereçam à assistência educacional aos presos e presas. Fomentando a ressocialização, o processo de socialização e de desenvolvimento humano através da conclusão dos estudos fundamentais, médio e profissionalizante daqueles privados de liberdade considerando as especificidades desta clientela, o ambiente prisional quanto o retorno à sociedade.

Conforme a RESOLUÇÃO Nº- 03, DE 11 DE MARÇO DE 2009 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais e considerando que o governo federal, por intermédio dos Ministérios da Educação e da Justiça é responsável pelo fomento e indução de políticas públicas de Estado no domínio da educação nas prisões, estabelecendo as parcerias necessárias junto aos Estados, Distrito Federal e Municípios.

A oferta da educação prisional é uma alternativa já adotada em Estados como São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, etc. Também, alguns municípios baianos já vêm adotando esta estrutura de organização do funcionamento da EJA prisional, a exemplo de Salvador, Vitória da Conquista, Lauro de Freitas, Simões Filho, Serrinha, Jequié, Itabuna e Teixeira de Freitas.

Considerando tais fatores e analisando experiências exitosas de outros Estados e municípios e realizados estudos acerca da legislação federal e estadual norteadoras da Educação de Jovens e Adultos, a Prefeitura Municipal e Conjunto Penal de Eunápolis, propunha estabelecer parâmetros legais para a proposta de implementação da Educação de Jovens e adultos no Sistema Prisional de Eunápolis.

Para tanto, é preciso considerar que, a educação para pessoas privadas de liberdade, diferente dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária, possui certa restrição às oportunidades educacionais nos presídios.

A educação para pessoas privadas de liberdade leva em conta tanto os menores de idade que estão apreendidos e cumprem medidas socioeducativas, como também os maiores de 18 anos que cumprem pena em presídios.

Diante de tal diversidade, é pertinente que todos atores envolvidos (diretor, agentes, coordenadores e professores), neste processo de construção cerquem-se de exemplos e material informativo para conseguir traçar o caminho dessa educação para pessoas privadas de liberdade, em suas várias nuances e especificidades.

A escola no interior de um presídio deve ter como função o desafio de desconstruir a concepção de ambiente de desumanidades e de negação de direitos. A educação no espaço prisional deve ser vista como um precioso mecanismo de valorização das ações que elevam a autoestima do aluno jovem, adulto e idoso privado de liberdade. Utilizada como instrumento de resgate da dignidade humana, de desenvolvimento do pensamento reflexivo, da atividade criadora e inovadora, ela possibilitará a construção da autonomia pessoal, preparando-os para a vida em sociedade.

Em coerência com os pressupostos citados acima, propomos instrumentos que possibilitem um acompanhamento e controle que forneçam subsídios reais, concretos e adequados ao trabalho aos níveis de manutenção e redimensionamento da educação aqui no Conjunto Penal d Eunápolis.

Vale ressaltar que todas as indicações apresentadas nesta minuta serão discutidas, ampliadas e avaliadas por todos os envolvidos. A meta primordial será iniciar as atividades educativas escolares no Conjunto Penal de Eunápolis, conferindo atividades efetivas e permanentes que consolidem essa proposta.

ASPECTO LEGAL

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil incorporou como princípio que toda e qualquer educação vise o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF, art. 205). Tal princípio se pronuncia ainda no art. 208 quando estabelece, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria”.

Esta redação pressupõe a educação básica para todos e dentro desta, em especial, o ensino fundamental como seu nível obrigatório não só para as crianças, mas, para todos os jovens, adultos e idosos, desde que queiram se valer dele. Ao exercício deste direito corresponde o dever do Estado à oferta desta modalidade de ensino dentro dos princípios e das responsabilidades que lhes são concernentes.

O Art. 2º da LDB 9394/1996 retoma este princípio abrangendo o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Assim, a educação de jovens e adultos, modalidade estratégica do esforço da nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada.

A LDB 9394/96 estabelece ainda a incumbência de cada instância administrativa quanto ao atendimento da população no setor educacional. Ao Estado cabe assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio (Art 10).

Por sua vez, o art. 11, enuncia ser incumbência de o Município oferecer a Educação Infantil em creches e pré- escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental permitindo a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência.

Desta forma, exercendo sua incumbência de oferecer à comunidade carcerária em Eunapolis, a viabilidade de concluir o Ensino Fundamental, a Secretaria Municipal de Educação pretende ainda fomentar o sucesso escolar dos jovens e adultos que não tiveram acesso a escola em idade apropriada, e para aqueles privados de liberdade que assim, buscam concluir seus estudos.

Para permanência e sucesso desta população será oferecido o Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos –EJA, cuja estrutura e funcionamento deverão ser adequados ao perfil do aluno privado de liberdade ingressante nesta modalidade.

Neste sentido, a educação deve ser oferecida em toda diversidade sociocultural, a Constituição Federal de 1988 já afirma que a educação é para todos, nesse sentido, temos, enquanto educadores, que construir currículos diferenciados as diversas realidades, como nas prisões. Levando-se em conta o objetivo de cada regime (regime fechado, semiaberto). Por se tratar de uma modalidade de ensino pressupõe um tratamento diferenciado do ensino regular quanto à carga horária, avaliação e metodologias de ensino.

Quanto à idade de ingresso na modalidade, a Resolução CNE/CEB Nº 03 de 15/06/2010 em seu Art. 5º, a idade para ingresso no Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos será de 15 (quinze) anos completos e excepcionalmente aos 14 anos conforme determinação judicial.

Tendo por base as diretrizes para funcionamento do Ensino Fundamental na modalidade de EJA e considerando o panorama prisional que, conforme o Parecer nº 11/2000-CNE/CEB do Conselho Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos se estabelece como a modalidade a ser adotada, alicerçando suas ações nas características *Reparadora, Equalizadora e Qualificadora*. Com peculiaridades distintas e com o objetivo de garantir condições àqueles(as) que não tiveram a oportunidade ou se viram privados do acesso à Educação. Como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para Jovens e Adultos:

Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar espaços da EJA, seja nas funções de reparações e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles (BRASIL, 2000, p.11).

Desta forma, espera-se atender à demanda dessa parcela da população eunapolitana privada de liberdade que, por motivos diversos não tiveram acesso à escola ou oportunidade de conclusão do Ensino Fundamental em idade apropriada.

Nesse sentido, o sucesso da proposta baseia-se na motivação desses jovens e adultos privados de liberdade tem para frequentar a escola, nos esforços dos diferentes Sistema Federal, Estadual e Municipal, viabilizando aos alunos um atendimento de reinserção social através de uma proposta pedagógica diferenciada que contemple suas especificidades e também adote uma metodologia de trabalho que tenha como ponto de partida os conhecimentos adquiridos no contexto social e no mundo do trabalho. Concernente as especificidades da EJA:

“a educação para os jovens e adultos privados de liberdade não é benefício; pelo contrário, é direito humano subjetivo previsto na legislação internacional e brasileira e faz parte da proposta de política pública de execução penal com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania. A prisão, em tese, representa a perda dos direitos civis e políticos. Suspensão, por tempo determinado, do direito do interno ir e vir livremente, de acordo com a sua vontade, mas não implica, contudo, a suspensão do seu direito ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde a prática educacional insere-se.” (Jamil Cury, Parecer CEB 11/2000)

De acordo com dados atuais a população carcerária de Eunápolis é composta por jovens com faixa etária de 18 a 30 anos tem baixo nível de escolaridade, não tem uma profissão definida e não tem expectativa nenhuma de vida. Em relação às atividades produtivas realizadas antes do ingresso no sistema penal, os dados indicam que, aproximadamente 50 % declararam pertencer à área da construção civil (pedreiro, eletricista e carpinteiro); 25 % à área de serviços. Esses dados fornecem informações importantes para o planejamento das Atividades Educativas da unidade penal em Eunápolis, pois, de acordo com os dados, tem-se o perfil de um preso jovem, com pouca escolaridade e sem qualificação profissional.

Nesta perspectiva das diversas especificidades, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, por meio da Resolução nº 14, em 11 de novembro de 1994, editou as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, fruto de decisões tomadas em Congressos internacionais sobre justiça penal. Esse texto, no seu capítulo XII, aborda as instruções e assistência educacional, definindo o seguinte:

Art. 8. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso.

Art. 39. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação e de aperfeiçoamento técnico.

Art. 40. A instrução primária será obrigatoriamente ofertada a todos os presos que não a possuem.

Parágrafo Único – Cursos de alfabetização serão obrigatórios e compulsórios para os analfabetos.

Art. 41. Os estabelecimentos prisionais contarão com biblioteca organizada com livros de conteúdo informativo, educativo e recreativo, adequado à formação cultural, profissional e espiritual do preso.

Art. 42. Deverá ser permitido ao preso participar de curso por correspondência, rádio

ou televisão, sem prejuízo da disciplina e da segurança do estabelecimento.

Ressalta-se que, novos marcos legais relacionados à oferta de educação nas prisões foram divulgados pelos órgãos oficiais. Dentre esses marcos, destaca-se o Decreto Presidencial nº 7626/2011, que instituiu o **Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP)**, cujo objetivo principal é ampliar as matrículas e qualificar a oferta de educação nas prisões.

Para efetivar as ações propostas, esse Decreto prevê e incentiva, também, a elaboração de Planos Estaduais de Educação para o Sistema Prisional no Brasil.

Pensando no desenvolvimento de ações educativas eficientes e na perspectiva de afirmação de direitos e de redução das vulnerabilidades das pessoas em privação de liberdade, foi idealizada esta minuta de implantação da educação prisional no Conjunto Penal de Eunápolis.

OBJETIVOS

Promover a articulação dos órgãos responsáveis pela administração penitenciária, órgãos gestores estaduais e a Secretarias Municipal de Educação;

Elaborar uma proposta curricular própria para a educação nas prisões que considere o tempo e o espaço dos sujeitos da EJA;

Viabilizar a educação de jovens e adultos no sistema penitenciário a entendido como um locus para a construção da autonomia do sujeito e de desenvolvimento de suas capacidades profissionais, intelectuais, físicas, culturais e sociais.

OPERACIONALIZAÇÃO

A elaboração desta minuta é um momento importante de construção de diretrizes e procedimentos para organização e estruturação escolar no Conjunto Penal de Eunápolis. Momento de planejar, organizar e direcionar em conjunto, ações pedagógicas coerentes e eficientes que atendam a demanda, existente, de maneira significativa.

O Conjunto Penal de Eunápolis foi implantado à dois anos e em sua estrutura física existe o espaço disponível para a escola, devendo haver adequações necessárias para o funcionamento das salas de aula, bem como, a implementação da biblioteca como espaços de aprendizagem.

O processo ensino aprendizagem da educação prisional dar-se-á partindo do objetivo de viabilizar e instrumentalizar ao aluno para perspectiva de concluir o ensino fundamental através dos exames estaduais de certificação. Desta forma, a implantação da Educação Prisional dar-se-á de maneira gradativa e conforme a demanda.

Posto isso, na primeira etapa será formada a primeira turma de alfabetização norteadas pelo programa estadual TOPA – Todos pela alfabetização que visa promover uma educação de qualidade para a população de jovens, adultos e idosos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para a inclusão social, política, econômica e cultural desses sujeitos.

Na segunda etapa, analisando a demanda existente, será formado um segundo grupo do Tempo formativo I composto de alunos cursistas do Estágio 1 (1º, 2º, 3º ano), Estágio 2 (4º ano) e Estágio 3 (5º ano). As ações pedagógicas para este grupo serão norteadas conforme proposta pedagógica específica em consonância com a proposta da Comissão Permanente de Avaliações- CPA, autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). O funcionamento das Comissões também é regulamentado pela Resolução CEE nº 138/2001 e Portaria SEC nº

12.235/2002.

A princípio pretende-se montar uma turma do EJA no primeiro ciclo. Cada turma será composta de no mínimo 15 alunos e no máximo 20, segundo normas de segurança da prisão.

Já na terceira etapa, constitui-se o terceiro grupo formado por alunos do Tempo Formativo II com os Estágios 4, 5, 6 e 7 do 6º ao 9º ano, respectivamente. Tal grupo receberá aulas preparatórias objetivando desenvolver habilidades e competências necessárias ao conluente do ensino fundamental.

Ressaltamos que a idade mínima para realização dos exames segue as anunciadas na LDB: 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. O candidato poderá se inscrever nos Centros de Educação de Jovens e Adultos e prestar os exames mensais: no máximo de 3 (três) componentes curriculares para o ensino fundamental e 4 (quatro) componentes curriculares para o ensino médio.

Concernente a operacionalização das turmas, estas devem ser organizadas em grupos conforme o tempo formativo I e II. A saber:

4.1. TEMPO FORMATIVO I -ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Tempo Formativo I -anos Iniciais será composto por três estágios, sendo que o Estágio 1 corresponde ao ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos). Os Estágios 2 e 3, corresponderão respectivamente ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. No sistema prisional os alunos devem ser organizados com base nas avaliações diagnósticas das suas habilidades e competências em grupos distintos dado o tempo formativo, em turma multisseriadas.

Conforme previsto no Artigo 4º da Resolução CNE/CEB Nº 03 de 15/06/2010, não há uma carga horária mínima para esta fase. Desta forma, a jornada de estudos será de 08 aulas diárias com 60 minutos de duração cada, ou seja, totalizando uma carga horária de 1.536 h. Para dinamizar o currículo serão organizados projetos interdisciplinares com temas transversais e de acordo com os objetivos de aprendizagem de cada estágio e conforme a matriz de avaliação do CPA*.

4.2 TEMPO FORMATIVO II -ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Tempo Formativo II -anos finais, composto por quatro estágios, com 400 horas cada, sendo 256 h de atividades presenciais e 144 h de atividades não presenciais em cada estágio completando o mínimo de 1.600 h, conforme previsto no Artigo 4º da Resolução CNE/CEB Nº 03 de 15/06/2010.

A organização do horário escolar deve garantir que as aulas sejam geminadas de forma a proporcionar um tempo de qualidade para o aluno da EJA. Assim, por dia haverá o estudo de apenas dois componentes curriculares viabilizando o processo de ensino e aprendizagem. Considerando tal situação, as aulas do Tempo Formativo II poderão acontecer conforme a organização da proposta pedagógica.

PROPOSTA CURRICULAR

O currículo para a Educação de Jovens e Adultos deve ser alicerçado em princípios e eixos norteadores que considerem a identidade dos alunos e suas práticas sociais. Pois, trata-se de um público com experiências diversas adquiridas no convívio social e no mundo do trabalho.

Desta forma, deve-se primar por selecionar os conhecimentos escolares socialmente

significativos para esta clientela relacionando-os aos aspectos da vida cidadã, buscando o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores.

Será considerada a base nacional comum do currículo do Ensino Fundamental, contemplando conhecimentos relativos às áreas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, História, Geografia, Matemática e Ciências. Tais componentes devem ter articulação com temas da vida cidadã, tais como: saúde, sexualidade, direitos civis, políticos e sociais, trabalho, educação do consumidor, meio ambiente, dentre outros conforme o interesse dos discentes.

As aulas serão ministradas conforme a proposta pedagógica organizada por componente curricular nas áreas de ciências humanas, conhecimento matemático, linguagens.

Deve-se ter especial atenção com as metodologias e materiais didáticos específicos, apropriados às necessidades dos educandos privados de liberdade, que devem se constituir em importantes instrumentos de apoio para professores e alunos.

Para adequação à proposta de implementação da educação prisional, o planejamento das disciplinas deverá levar em conta o calendário de avaliação do CPA. Os processos letivos em sala de aula constituem-se em momentos de aprofundamento dos conteúdos exigidos a serem ministrados durante o semestre letivo proporcionando aos alunos oportunidade de estudos complementares individuais ou em grupo, conforme orientação do professor em caráter instrucional e preparatório para efetivação do aprendizado para a conclusão do ensino fundamental.

A priori, a Educação de Jovens e Adultos para o Conjunto Penal de Eunápolis, destinar-se-á a internos que não foram alfabetizados, que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola em idade apropriada, que estão em regime fechado e semiaberto, tem a finalidade de proporcionar o desenvolvimento integral deste indivíduo, desenvolvendo suas potencialidades, transformando-o em cidadão crítico e participante da sociedade.

Conforme já sinalizado o ensino seguirá métodos, técnicas e procedimentos empregados na EJA do município de Eunápolis com possibilidades de alteração ou flexibilização para atenderá as necessidades educativas dos internos.

A oferta da EJA se dará considerando que a maioria da população carcerária em questão não concluíram o ensino fundamental básico em idade apropriada ou em liberdade. Esse grupo de pessoas embora tenham tido sua liberdade privada, goza do direito à educação, e de sua inclusão na sociedade como um todo, com os direitos garantidos pela lei a: assistência educacional, saúde, assistência religiosa e direito ao trabalho, entre outros.

6. GESTÃO

Dar-se-á conforme organização dos sistemas Federal, Estadual e Municipal em consonância as leis vigentes.

Conforme o decreto N° 7.622/11 que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP, com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais.

Desta forma, a gestão da educação no contexto de privação de liberdade deve estimular e promover parcerias com outras áreas de governo, as universidades e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de estímulo à educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

6.1. Gestão de Pessoas:

Será de responsabilidade da Coordenadora Pedagógica da REVIVER, mediar a seleção dos professores para a Escola do Conjunto Penal de Eunápolis, bem como, acompanha todo o processo didático pedagógico;

Será de responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação de Eunápolis a contratação dos professores e o acompanhamento didático pedagógico;

É de responsabilidade da Equipe de Segurança e Coordenadora Pedagógica orientar os professores quanto aos procedimentos de segurança;

6.2. Gestão de recursos:

Concernente as atribuições e responsabilidades de cada órgão do ente federativo que o integrar, especialmente quanto à adequação dos espaços destinados às atividades educacionais nos estabelecimentos penais, à formação e à contratação de professores e de outros profissionais da educação, à produção de material didático e à integração da educação de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica. Deve constar em documentação regulamentar acordada entre as partes parceiras.

7.0. AVALIAÇÃO E REGISTROS ESCOLARES:

A concepção de avaliação para a EJA deve priorizar o desenvolvimento do sujeito de forma a valorizar o seu conhecimento de mundo, e as competências e habilidades adquiridas no curso.

Frequência escolar, SINALE e folha de acompanhamento pedagógico.

A Coordenadora Pedagógica será a pessoa de referência para acompanhar os registros escolares dos alunos dentro do Conjunto Penal de Eunápolis e Secretaria Municipal da Educação.

Os acompanhamentos e registros serão as principais estratégias para garantir que os presos ao serem transferidos possam preservar as informações escolares.

Ao final de cada estágio deverá ser realizado um Conselho de Classe (professores e coordenador) para avaliação do processo de ensino e aprendizagem definindo a continuidade ou retenção do aluno no referido estágio.

O estágio I por se tratar do ciclo de alfabetização não terá retenção do aluno.

Além das estratégias de avaliação contínua e cumulativa, deverá ser garantida ao discente a oportunidade de recuperação da aprendizagem, de forma paralela ao semestre letivo.

8.0. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ATENDIMENTO À DIVERSIDADE

Esta proposta de implementação deve ser subsidiada com outros instrumentos que norteiam o processo educativo, a saber:

Organização curricular que norteie a oferta de educação no conjunto;

Os processos pedagógicos para a orientação do trabalho dos professores

A existência do PPP da escola prisional de Eunápolis

Estratégias para o atendimento dos segmentos específicos

Estratégias de acessibilidade para o atendimento das pessoas com deficiência.

Instituir Normas de Conduta uniformizando os procedimentos de trabalho, que deverão ser assumidos por todos os funcionários e professores cedidos pela Secretaria de Educação para atuar no Sistema Penitenciário;

Instituir Comissão de acompanhamento da implantação objetivando mediar, avaliar e emitir relatórios os processos implantatários.

9.0.REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *DECRETO* Nº. 17.943 A de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção aos menores.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Senado, 1990. Dispõe Sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. O discurso competente e outras falas. 8ª ed. São Paulo: Cortez: 2000.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da – *Aventura Pedagógica: Caminhos e Descaminhos de uma Ação Educativa* – Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da *Caminhos e descaminhos de uma ação educativa* 2ª ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- FUNDAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. *Atendimento Socioeducativo: o caminho da FUNDAC*. Salvador, [1998?]. 40 p.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM ESTAR DO MENOR. *A experiência da FUNABEM na reeducação do menor de conduta anti-social*. Rio de Janeiro, 1976. 178 p.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais 2004: Estudos e pesquisas, informação demográfica nº. 15*. Brasília, 2004. 359 p. Disponível em: <www.rets.org.com.br> acesso em 12 outubro. 2014.
- Lei de Execução Penal (LEP) – Lei nº7.210/1984;
- Resolução nº03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça;
- Resolução CNE/CEB nº02, de 19 de maio de 2010 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
- Decreto nº 7.626/2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional.
- http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17460&Itemid=817
<http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaodejovenseadultos/examesupletivo%28cpa%29>