

**O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM INSTITUIÇÕES  
PENAS: A PERCEÇÃO DE PROFESSORES**

**THE CURRICULUM OF THE YOUTH AND ADULT EDUCATION IN PENAL  
INSTITUTIONS: THE TEACHERS' PERCEPTION**

**EI CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN  
INSTITUCIONES PENALES: LA PERCEPCIÓN DE MAESTROS(AS)**

VOIGT, Jane Mery Richter

jane.mery@univille.br

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

<https://orcid.org/0000-0003-2180-5476>

XAVIER, Dhuan Luiz

dhuan.luiz@gmail.com

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

<https://orcid.org/0000-0002-3648-3695>

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo apresentar reflexões acerca das percepções de professores sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em instituições penais. O aporte teórico está pautado nos estudos curriculares e nos que abarcam a educação no sistema prisional. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, obteve os dados por meio de entrevistas com cinco docentes que atuam na EJA de uma instituição penal na região norte de Santa Catarina. Os resultados apontam para a necessidade do desenvolvimento da autonomia curricular dos professores, uma vez que o currículo da escola formal, muitas vezes, não atende às necessidades dos estudantes encarcerados, que constituem uma das esferas mais marginalizadas de nossa sociedade.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação de jovens e adultos. Instituições penais. Práticas educativas.

**ABSTRACT:** This article aims to present reflections about the teachers' perceptions concerning the curriculum of the Youth and Adult Education (*Educação de Jovens e Adultos – EJA*) in penal institutions. The theoretical background is based on the field of curricular studies and prison education in Brazil. This research, of a qualitative approach, obtained the data through interviews with five teachers who teach in the *EJA* from a penal institution in the north of Santa Catarina. The results point toward a need in developing the teachers' curricular autonomy, since many times the formal school curriculum does not meet the needs of imprisoned students, who constitute one of the most marginalized spheres of our society.

**Keywords:** Curriculum. Youth and adult education. Penal institutions. Educational practices.

**RESUMEN:** El presente artículo tiene como objetivo presentar reflexiones acerca de las percepciones de maestros(as) sobre el currículo de la Educación de Jóvenes y Adultos – EJA en instituciones penales. El aporte teórico está pautado en el campo de los estudios curriculares y de la educación carcelaria en Brasil. Esa investigación, de abordaje cualitativo, obtuvo los datos por medio de entrevistas con cinco maestros(as) que actúan en EJA de una institución penal en el norte de Santa Catarina. Los resultados apuntan para la necesidad del desarrollo de la autonomía curricular de los maestros, una vez que el currículo de la escuela formal, muchas veces, no atiende a las necesidades de los estudiantes encarcelados, que constituyen una de las esferas más marginadas de nuestra sociedad.

**Palabras clave:** Currículo. Educación de jóvenes y adultos. Instituciones penales. Prácticas educativas.

## 1 INTRODUÇÃO

Em âmbito nacional, as contradições do sistema capitalista, aliadas à falta de investimento em políticas públicas que busquem maior equalização na base da estrutura social, perpetuam atualmente um aumento exponencial da violência e, por conseguinte, da população carcerária. Segundo o último Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), publicado em 2017 com dados angariados em 2016, a população carcerária brasileira ultrapassa, pela primeira vez na história, a marca de 700 mil pessoas (BRASIL, 2017). Embora seja o décimo estado com maior população em geral, Santa Catarina ostenta a oitava colocação em relação à população prisional, com 21.472 presos registrados em junho de 2016 (BRASIL, 2017).

Outro importante ponto a ser destacado refere-se ao perfil dos indivíduos encarcerados. De acordo com dados levantados pelo Infopen, a

[...] análise do perfil aponta para uma maioria de jovens (55,07% da população privada de liberdade tem até 29 anos), para uma sobre-representação de negros (61,67% da população presa), e para uma população com precário acesso à educação (apenas 9,5% concluíram o ensino médio, enquanto a média nacional gira em torno de 32%) [...] (BRASIL, 2014, p. 7).

Se por um lado, muito se fala em políticas de repressão e supressão – muitas vezes por meio de violência desproporcional – da criminalidade ascendente, percebe-se um hiato no que tange às discussões relacionadas às políticas de recuperação e ressocialização dos indivíduos que subvertem as leis e são privados



de sua liberdade. Emerge, diante desse entendimento – entre uma ampla gama de possibilidades – a urgência em manter movimento e intensidade nas discussões relacionadas à educação nos espaços de privação de liberdade.

Considerando esse cenário, o presente artigo traz os resultados de uma pesquisa acerca do currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino ofertada numa instituição prisional localizada em Santa Catarina. A temática emergiu ao considerar a importância de refletir sobre o currículo da educação ofertada para a população carcerária, que constitui uma das esferas sociais mais marginalizadas do país, e que tem crescido gradativamente ao longo dos anos. A problemática que conduz a pesquisa está diretamente ligada à necessidade de pensar, para esses locais, um currículo educacional sem prerrogativas, que tenha como eixo central a universalização do conhecimento e reconheça o direito aos princípios fundamentais garantidos pela constituição – em especial ao que concerne à dignidade humana –, sem perder de vista as especificidades demandadas pelos espaços de privação de liberdade.

Diante disso, com base em uma percepção que considere o significativo valor do capital humano presente nos processos educacionais e tendo em vista o currículo da educação em instituições penais como objeto central, surgem, por meio de tal problemática, as seguintes questões de investigação: Quais são as percepções dos professores acerca do currículo educacional da instituição penal? Tal currículo consegue contemplar as especificidades desses locais? Em face desses questionamentos, vale ressaltar que a presente pesquisa, de abordagem qualitativa, acentua a importância das percepções e significações criadas e recriadas diariamente pelos professores em sua prática docente no papel de mediação entre o currículo prescrito e o aplicado. Portanto, o objetivo deste artigo consiste em apresentar e discutir as percepções dos professores acerca do currículo da EJA de uma instituição penal.

Com base nas questões de investigação e do objetivo proposto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores que atuam na EJA de uma instituição penal localizada em Santa Catarina. Por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), as transcrições das entrevistas foram analisadas

tomando como fundamento o referencial teórico deste estudo.

A primeira etapa deste artigo consiste numa breve discussão teórica acerca das concepções que alicerçam e direcionam o estudo. Em um segundo momento, serão expostos com maior propriedade os caminhos metodológicos utilizados. Por fim, o artigo expõe a organização e a análise das entrevistas, sem perder de vista a lente teórica que pleiteou a investigação durante seu percurso.

## **2 A EDUCAÇÃO EM INSTITUIÇÕES PRISIONAIS E AS DISCUSSÕES CURRICULARES**

O prisma educacional que serve de lente, tanto para as discussões teóricas como para a análise do contexto da presente pesquisa, tem seu alicerce na teoria epistemológica do materialismo histórico-dialético. Tal perspectiva – fundamentada por Marx (1818 – 1883), revisitada e reinventada por inúmeros importantes pensadores ao longo da história, quando utilizada para pensar a educação, traduz-se em síntese na máxima de Freire (2014b, p. 95): “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Portanto, a educação não é libertadora se não supera o *ensino bancário* e não provoca os indivíduos que fazem parte do processo (educador-educando e educando-educador) a conscientizarem-se de seus papéis na transformação social (FREIRE, 2014b).

Assim, para compreender o currículo e as práticas no sistema prisional com estudantes que se encontram em condição de privação de liberdade, é preciso compreender que esses sujeitos são empobrecidos pelo sistema, desumanizados e oprimidos, ao ponto que buscam reproduzir de outras formas a opressão que, por vezes, sofreram e ainda sofrem.

Diante do exposto, uma educação que se cala em nome de um pretenso ensino estritamente científico – que não problematiza o conhecimento e tampouco as contradições políticas e ideológicas da própria ciência que evoca – acaba reproduzindo as relações de classe. Tais relações, por sua vez, prezam pela manutenção das classes subservientes na condição de alienação da própria condição inferiorizada.



O envolvimento pessoal e a sensibilidade ética dos educadores estão radicalmente vinculados a um compromisso com o destino dos homens. É à humanidade que cada um tem que prestar contas. Por isso mesmo é que o maior compromisso ético é ter compromisso com as responsabilidades técnicas e com o engajamento político. Trata-se, pois, para todos os homens, de vincular sua responsabilidade ética à responsabilidade referencial de construção de uma sociedade mais justa, mais equitativa – vale dizer, uma sociedade democrática, constituída de cidadãos participantes em condições que garantam a todos os bens naturais, os bens sociais e os bens simbólicos, disponíveis para a sociedade concreta em que vivem, e a que todos têm direito, em decorrência da dignidade humana de cada um (SEVERINO, 2006, p. 319).

Nesse ponto, ainda que seja necessário transcender a concepção romantizada, muitas vezes herança iluminista que sustenta certas contradições relacionadas à fé exacerbada na ciência e na razão, determinantes e determinadas por meio de processos educativos, a esperança de que a educação se constitua como elemento primordial na tomada de consciência e na prevenção da barbárie é, sem dúvidas, um dos pilares que asseguram a existência desta pesquisa.

Para Freire (2014b, p. 41), “a violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos”. Segundo o autor, essa luta só faz sentido quando os oprimidos, na busca de recuperação de sua humanidade, não se sentirem opressores, mas responsáveis pela restauração da humanidade em ambos. E é nesse sentido, que percebemos “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2014b, p. 41).

Portanto, torna-se imprescindível compreender o currículo da educação oferecida nas instituições penais como forma de ressignificação das relações que esse estudante tem com o mundo e com o outro, promovendo assim o desenvolvimento de autonomia e a construção identitária. De acordo com Onofre e Julião (2013), a educação representa um movimento do homem para, permanentemente, constituir-se e reconstituir-se, num esforço de promover um encontro consigo mesmo, buscando a plenitude da vida humana, da comunhão social. Nesse sentido, um processo educativo com o sentido de libertação pressupõe a necessidade de que o currículo releve determinadas peculiaridades, partindo dos



pressupostos entendidos pela própria constituição e dos objetivos visados na educação nos espaços de privação e liberdade.

O sujeito apenado que se encontra dentro do processo educacional deve ser visto, acima de tudo, inserido não somente em um processo de (re)socialização, como também em um processo de (re)constituição identitária. Dessa forma, a educação deve assumir um papel ainda mais humano e integrador, promovendo uma educação crítica, que permita ao apenado construir “conhecimentos, valores, habilidades e competências que lhe permitam reconhecer-se como um sujeito que pode tomar em suas mãos a condução da própria vida, recuperando o direito à palavra, o que significa exercer um direito humano” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 66). Ao se propor um processo educativo para apenados, há um esforço na busca de uma política pública baseada no respeito à dignidade humana e na qualidade social; “trata-se de ir além da busca pela (re)integração social do apenado, mas significa tornar a instituição prisão mais humana, contribuindo com o desenvolvimento real e sustentável de uma sociedade que se pretende democrática” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 66).

As reflexões acerca do espaço e das intencionalidades no processo educacional são indispensáveis para a compreensão do papel do currículo da educação oferecida na instituição penal. À vista disso, surge a importância de refletir sobre o que se entende como currículo, qual a sua importância no processo educacional e quais os pressupostos que devem nortear a sua articulação e constituição.

Partindo de pressupostos que reiteram a importância do alicerce teórico na prática educativa, o currículo, enquanto “invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem” (SACRISTÁN, 2013, p. 20), precisa ser analisado em uma percepção para além de uma ideia de imobilidade ou como modelo único e irrefutável de conceber os conteúdos e demais estruturas relacionadas às práticas pedagógicas. O currículo precisa ser compreendido também como objeto que permanece em constante movimento e resignificação, que acompanha as características dialéticas da construção do próprio conhecimento, modificando-se a fim de contemplar continuamente as novas

demandas que surgem, naturalmente, com as novas realidades sociais e subjetivas dos indivíduos que fazem parte dos processos educacionais. Além disso, a fim de transcender a concepção de currículo escolar estabelecida pela tradição histórica e que muitas vezes sustenta o discurso comum nas escolas – que o coloca na posição de mera seleção e organização de conteúdos prontos e neutros – o currículo deve ser entendido, sobretudo, como ferramenta política que media as ações escolares a partir de intencionalidades ideológicas, visando a determinado projeto educacional e, conseqüentemente, societário; portanto, campo de uma constante luta pela hegemonia.

Visto isso, percebe-se que o currículo, desde a formação até a aplicação, sofre e exerce mediações e inferências culturais e ideológicas que constituirão a chamada cultura escolar, que produzirão, por conseguinte, o conhecimento escolar. Para Apple (2009, p. 59),

[...] a educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam o povo.

Para observar e analisar o currículo educacional dos espaços de privação e liberdade, tal como os sentidos e significados dados pelo corpo docente desses locais, é preciso compreender que as decisões acerca dessas concepções são tomadas com base em uma macroestrutura carregada de ideologias e de pressupostos ontológicos.

No que tange ao currículo nos espaços de privação de liberdade, considerando o ambiente de reclusão no qual estão submetidos tanto o corpo docente quanto o corpo discente, é evidente a necessidade de reflexões mais específicas na construção do currículo nesses espaços, onde são muito frequentes as imprevisibilidades que acometem a prática pedagógica no cotidiano escolar e da própria instituição prisional. Além disso, há nesse ambiente determinadas inquietações que não podem ser previstas no currículo preestabelecido, mas que subsistem na compreensão geral tanto de alunos quanto de professores,



estabelecendo entrelinhas determinadas por relações de poder entre as hierarquias formalizadas pelo espaço e nas inter-relações entre os próprios alunos. Para tanto, é preciso considerar o currículo oculto e suas constantes manifestações. Moreira e Candau (2007, p. 18) conceituam como currículo oculto aquele que

[...] envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos.

Essas práticas e relações, as quais se referem Moreira e Candau (2007) presentes na articulação social da penitenciária, constituem situações um tanto particulares, já que se pressupõe a existência de intensos conflitos entre as diferentes esferas – como grupos fechados e facções – que produzem, conseqüentemente, uma série de situações que requer diferentes articulações por parte dos professores e alunos durante o processo educativo. Outro aspecto que deve integrar o currículo é a necessidade de subverter a ordem de prevenção à barbárie, compreendida pelo currículo como objetivo da ação pedagógica comum. Esses elementos supracitados são essenciais na reflexão daquilo que compõe o currículo e, ocasionalmente, currículo oculto desses espaços.

Assim, para além das concepções mercantilistas e individualistas que têm imperado na produção escolar atual, o currículo aqui deve fomentar uma construção identitária social. Na prática educacional na penitenciária, liberdade e sociabilidade não devem ser vistas como ponto de chegada (finalidade), mas sim como ponto de partida (meio) a permear o processo educacional como um todo.

Percebe-se ainda que, como resposta às lacunas originadas da inércia no tocante às discussões curriculares da EJA e com mais ênfase da penitenciária, surge a necessidade de autonomia dos educadores sob o currículo prescritivo, entendendo que “é a nível curricular que se constrói e realiza a profissionalidade docente, que as aprendizagens se concretizam e que é possível alterar profundamente o fenômeno educativo” (MORGADO, 2016, p. 57). Entende-se tal autonomia como resposta às necessidades emergentes, representando até mesmo



alternativa viável para a resolução de algumas das problemáticas relacionadas à oposição entre a base comum curricular (segregação social) e os currículos específicos (negação total da universalização do conhecimento).

A autonomia curricular é vista como a possibilidade dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito a adaptação do currículo proposto a nível nacional as características e necessidades dos estudantes e as especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere a definição de linhas de ação e a introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação (MORGADO, 2003, p. 338).

Dessa forma, o currículo é analisado como objeto que permanece em constante movimento e ressignificação e que acompanha as características dialéticas da construção do próprio conhecimento, modificando-se a fim de contemplar continuamente as novas demandas que surgem, naturalmente, com as novas realidades sociais e subjetivas dos indivíduos que fazem parte desses processos educacionais.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada em uma instituição penal localizada na região norte de Santa Catarina. Na referida instituição, os apenados possuem acesso ao trabalho e à educação como parte do sistema progressivo – no qual o indivíduo diminui gradativamente sua pena à medida que exerce determinadas funções –, trabalham dentro ou fora da instituição ou participam de atividades educacionais.

Com o objetivo de apreender as percepções sobre o currículo dos professores que atuam na EJA nessa instituição penal, efetuou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, que, de acordo com André (2013, p. 97), “se fundamenta numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”.

No tocante à coleta, organização e análise de dados foram feitas entrevistas com dois coordenadores pedagógicos e três professores da EJA que atuam no

sistema educacional da instituição penal investigada<sup>1</sup>. Para salvaguardar a identidade dos entrevistados e evitar exposições aquém do necessário, os educadores foram referenciados como “Entrevistado” e com o número correspondente à ordem das entrevistas (Exemplo: Entrevistado 1 – E1). Importante atentar que as duas primeiras entrevistas ocorreram com os coordenadores e as demais com os professores. Além disso, antes de se tornarem coordenadores, ambos deram aulas na instituição penal, de tal forma, que em suas entrevistas não se perde a noção de sala de aula.

A entrevista adotou a forma semiestruturada, na qual o pesquisador “organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72). Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e analisadas à luz da Análise de Conteúdo, metodologia formulada por Laurence Bardin (1977).

Segundo Bardin (1977, p. 31), a Análise de Conteúdo consiste no “conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Surge como necessidade em estabelecer uma metodologia de análise que contemple justamente o caráter subjetivo das pesquisas qualitativas que envolvam a produção semântica por meio das linguagens, enquanto elemento mediador das múltiplas relações comunicativas, de tal maneira que “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, as comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31).

Durante a leitura flutuante das entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa, alguns elementos foram ganhando destaque, seja pelas semelhanças ou contradições dentro do próprio discurso ou em relação aos discursos dos demais entrevistados, seja pela substancialidade em compreender a

---

<sup>1</sup> Entre os professores entrevistados, um deles é alfabetizador, enquanto os outros dois são responsáveis pelos chamados Modulares. Nessa modalidade de ensino, os professores – que devem ter formação em Pedagogia – ministram as disciplinas específicas, conforme estabelecido pelo currículo do ensino fundamental II. É ministrada uma disciplina por semestre, até que o aluno complete a carga curricular necessária para avançar para o ensino médio.

organização do sistema educacional em uma instituição prisional ou pela importância dentro do contexto do que se propõe pesquisar.

Tais elementos constituíram uma síntese na formulação e análise dos indicadores, que por sua vez, foram formulados com base nas seguintes categorias observadas mediante a leitura: a) *o perfil dos alunos e as práticas curriculares*; b) *a relação entre o currículo prescritivo e o currículo aplicado*. Os aspectos que deram origem às categorias e aos indicadores foram em parte preestabelecidos por meio da roteirização das entrevistas (*a priori*) e em parte diagnosticados ao longo das leituras (*a posteriori*). A seguir apresentamos as reflexões sobre as duas categorias identificadas nas transcrições das entrevistas.

#### 4 AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Para uma compreensão mais ampla acerca das percepções do currículo educacional da EJA aplicado na instituição prisional, foi primordial entender a relação entre o perfil dos alunos e as práticas curriculares dos professores que lá atuam, o que corresponde à primeira categoria de análise da pesquisa. Em vista disso, no que concerne ao perfil das turmas, percebeu-se pelas falas dos professores que a heterogeneidade é a principal característica dos estudantes, embora haja o consentimento de que não há grandes diferenças entre os alunos da instituição prisional e os da EJA regular. Tal assertiva é reiterada na seguinte fala:

*Basicamente não é só porque é Educação de Jovens e Adultos que eles vão ter um perfil diferente do perfil regular. Seria, eu acredito, que a mesma questão. Mas é bem nítido a diferença de... os perfis de uma turma pra outra. A evolução deles enquanto isso a gente percebe nitidamente a questão do perfil de uma turma de alfabetização pra uma turma de ensino fundamental. Não só em termos assim de questionamentos em sala, não só isso. Eu digo, em questão de escrita mesmo, de uma estruturação de um texto (E1).*

Importante destacar que a heterogeneidade aqui observada, não é somente aquela inerente a todo aluno, enquanto indivíduo dotado de subjetividade. O conceito se complexifica na medida em que há uma substancial diferença na faixa etária dos alunos, já que conforme apontado pelos professores, a faixa etária é bem diversificada, com maiores contingentes entre 20 e 45 anos. Diante disso, por se

tratar de adultos, é natural que a multiplicidade de vivências seja maior que no ensino regular, portanto, os educadores têm

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes construídos na prática comunitária –, mas também [...] a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2014a, p. 31).

Outro aspecto notado na fala dos professores, no que se refere ao perfil dos alunos, é de que são estudantes com histórico de evasão escolar, conforme trecho a seguir:

*O aluno da EJA e da CEJA já é um aluno com histórico de abandono muito grande. Que em algum momento da vida escolar regular ele já veio de um abandono, então dentro do sistema não seria diferente. Esse aluno também vem com um histórico de desistência, então aqui somado ao fato de ele estar segregado, de ele estar em um ambiente, digamos, hostil. Cadeia, enfim. É, ele tende a passar por muitos altos e baixos, e nesses altos e baixos quando ele não está, digamos assim, estável, ele tende a desistir da escola. Esse é um dos, talvez um dos grandes desafios nossos aqui dentro, é tentar resgatar esses alunos novamente pra sala de aula (E2).*

Tal elemento acaba interferindo no processo de ensino e aprendizagem, visto que, conforme aponta E3, “*geralmente são alunos assim que saíram muito cedo da escola ou que estão há muito tempo fora da sala de aula, então eles têm muita dificuldade, principalmente na questão de compreensão na leitura, interpretação*”.

Por fim, persistiu, em praticamente todas as entrevistas, a fala de que as intencionalidades dos alunos, em sua maioria, estão ligadas à remissão da pena, embora muitos desenvolvam o gosto pelo processo educacional após iniciarem os estudos. Pressupõe-se que esse elemento se deve às experiências pessoais relacionadas ao currículo escolar, que, possivelmente, subjetivaram de modo negativo o processo educacional na percepção desses indivíduos.

De forma ampla, com base no que foi analisado nas entrevistas, os alunos durante a alfabetização são mais tímidos – muito pela média de idade um pouco maior que os estudantes do sexto ao nono – e mais participativos no sistema modular. Por outro lado, são alunos informados, por terem mais tempo para acessar diferentes meios de comunicação, como a internet e a televisão. Repercutem, porém, as relações materiais de exclusão – promovidas historicamente pelo sistema



e, por conseguinte, pelas escolas – e eles buscam, por vezes, contemplar as próprias necessidades objetivas, como a remissão penal. São, em suma,

[...] parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os “pobres”, são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza, produtos da segregação e do desajuste social (ONOFRE, 2007, p. 12).

Surge assim, a urgência de pensar uma forma de lidar com o currículo que transcenda o científico e compreenda a vivência escolar como antítese natural do ciclo de violência e exclusão. Dessa forma, o currículo não é um elemento neutro, como afirmam Moreira e Silva (2011, p. 14):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Conforme Sacristán (2017), em todo sistema educativo há regulações que definem o que deve compor o currículo, o que é denominado de currículo prescrito. As práticas pedagógicas relacionadas ao currículo prescrito exigem, dessa maneira, uma postura de professores que, para além da instrumentalização do ensino, busquem a sensibilidade nas relações cotidianas, a fim de perceber as heterogeneidades e devolver a autoestima escolar e o prazer pelo conhecimento. Esses elementos não são contemplados nos currículos.

O currículo oferecido em um sistema prisional precisa levar em consideração, segundo Onofre (2007), que a escola da prisão é um lugar de inter-relações, onde o apenado “pode se mostrar sem máscaras”. Portanto, o currículo deve proporcionar “[...] oportunidade de socialização, na medida em que oferece ao aluno outras possibilidades referenciais de construção de sua identidade e de resgate da cidadania perdida” (ONOFRE, 2007, p. 27).

O currículo determinado pela Secretaria da Educação não estabelece parâmetros específicos para a EJA em instituições penais, é o mesmo do sistema

educacional regular<sup>2</sup>. Assim, as angústias geradas pelas necessidades específicas do trabalho com os apenados, decorrentes do cárcere, explicitam-se nos relatos dos professores, a exemplo do que diz o professor E5: *“Na maioria das vezes eu levo atividade impressa, porque o nosso tempo lá, ele é um tempo curto. Porque na EJA em si já são três horas de aula, e ainda a gente tem todas aquelas dificuldades de procedimento, de início que atrasa e tem intervalo”*; e também o professor E1: *“O professor não consegue ficar do lado do aluno [...] o professor acaba se aproximando um pouquinho mais da grade pra ter esse contato, que fora a gente tem mais contato perto do aluno e aqui a gente não tem como ter esse contato”*.

A fala dos professores revela que a atenção necessária para que os estudantes sejam atendidos em suas demandas fica prejudicada pelas limitações do espaço físico, que não deve ser analisado como elemento pretensamente neutro, pelo contrário, carrega em si uma série de pressupostos ideológicos que compõem a chamada cultura escolar e, portanto, constituem e são constituídos pelo próprio currículo. Silva (2006, p. 206) infere que

a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não.

Para Frago e Escolano (2001, p. 27), os espaços educativos “estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto”. Os autores pontuam: “[...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta” (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 45). Ainda que supostamente invisível, as implicações do espaço da penitenciária possuem uma influência direta e substancial na prática curricular. Diante disso, entende-se que

---

<sup>2</sup> Na instituição penal investigada, a base curricular é a mesma utilizada pela EJA regular, que, por sua vez, utiliza a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, elaborada em 2002.



[...] a arquitetura escolar, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser instrumentada também no plano didático, toda a vez que define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 47).

Ademais, a estrutura educacional da instituição prisional, na qual os alunos das disciplinas específicas têm aulas sempre com o mesmo professor – sistema muito semelhante ao aplicado ao ensino fundamental I – propicia uma maior aproximação entre os educadores e os educandos, de tal forma que fica evidente na fala dos professores o desenvolvimento de uma relação sensível e empática, que garante a construção de relações de identidade e reconhecimento entre ambas as partes. Nesse ponto, a flexibilização do planejamento e do currículo surge como resposta aos anseios cotidianos, conforme explicitado a seguir:

*O professor teve uma situação com um aluno, que soube, numa visita, que o conselho tutelar tirou os filhos de casa, filhos menores. Então, ele lá, preso, sabendo que a família estava sendo também diluída. Então ali naquele momento ele estava sofrendo lá dentro, então, como ajudar? Foi preciso, então o planejamento é flexível nesse caso (E4).*

Tais especificidades que, embora sejam em grande parte previsíveis aos professores, não constituem os pressupostos curriculares, de tal modo que apontam a necessidade de pensar sobre a importância de favorecer a aprendizagem significativa, a partir da leitura de situações reais, das vivências e dos conhecimentos dos estudantes, mesmo que em privação de liberdade. Pois, assim, se justifica uma articulação curricular que não só proporcione “o acesso a modos de apropriação de conhecimentos, mas também de atribuição de sentidos às situações vividas” (LEITE, 2012, p. 88).

Apesar de não ser possível excluir a importância do currículo formal nas entrelinhas de todas as falas relacionadas aos processos educacionais, a entrevista utilizou-se de questionamentos sobre a relação entre o currículo prescrito e o aplicado, a segunda categoria de análise desta pesquisa, a fim de compreender até que ponto o emprego de uma base curricular comum ao ensino da EJA regular consegue atender às demandas dos estudantes em privação de liberdade.



No que se refere à necessidade de um currículo próprio para instituições penais, os discursos dos professores mostraram-se contraditórios, o que aponta a relevância em movimentar os questionamentos acerca desse indicador. Para E2, a base curricular é importante para que não se negue o direito à igualdade ao sujeito em condição de privação.

*Eu não vejo por que fazer um currículo diferenciado, a não ser o fato do tempo, que hoje ele é um dos fatores que mais, se podemos dizer, que nos prejudica na quantidade do currículo, na sua continuidade. [...] na hora que eles saírem daqui eles precisam estar envolvidos e adaptados com o que eles vão encontrar lá fora (E2).*

Já para E3 e E4, as maiores angústias geradas pela relação entre o currículo prescrito e o praticado têm a gênese nas suas formações docentes e repercutem na organização do ensino modular, exigindo conhecimento multidisciplinar maior do que o contemplado ao longo da formação dos cursos de Pedagogia.

*É muito light, é muito tranquilo assim, sabe? A gente não puxa muito assim, não tem muita dificuldade, sabe? Porque o nosso modular é do sexto ao nono e eu sou pedagoga. Então, a gente aplica todas as disciplinas. Mas eu não tenho essa formação toda, sabe? Então, por exemplo assim, eu dou o conteúdo do sexto ao nono, mas eu fico muito ali no sexto, sétimo ano, até onde eu dou conta também (E3).*

*É, eu trabalho com alunos do sexto ao nono ano, então às vezes tu pega um aluno que vem lá do sexto ano que mal tem condição de ler e escrever e um aluno que é muito bom, que se tu não cuidar da tua fala, meu! Ele é capaz de dar uma aula muito melhor do que a tua, por conta dos conhecimentos que ele tem (E4).*

Aqui se percebe a contradição entre as perspectivas. Se para E2 o currículo precisa ser unificado a fim de não gerar exclusão, na fala de E3 observa-se que a exclusão já é efetivada na própria organização educacional da EJA na instituição prisional, uma vez que no modular os alunos são privados de terem aulas com professores específicos das diferentes disciplinas. Importante destacar que não há intenção alguma de colocar em questão a qualidade do ensino aplicado pelos professores, pois se acredita que o trabalho por eles efetivado transcende o ensino instrumental e compõe uma complexa rede de relações, em uma educação crítica e ao mesmo tempo humanizada, que tenha acentuado papel político e social na construção da autonomia de estudantes em privação de liberdade.



Os anseios apontados pelos entrevistados incidem sobre a importância das adaptações e escolhas curriculares feitas em resposta às necessidades cotidianas que não são contempladas pelo currículo prescritivo, conforme fica explícito na fala de E1: *“É o mesmo currículo lá de fora, é o mesmo daqui de dentro. Só que a diferença é que os professores às vezes tentam adaptar a situação à realidade deles”*. E4 também diz: *“Tu tens que reformular muita coisa, tem que fazer o termômetro da sala mesmo, para adaptar isso”*. Nota-se nesses trechos que, embora existam certas controvérsias no que tange a sua constituição, é unanimidade a perspectiva de que o currículo prescritivo possui determinadas lacunas que exigem o desenvolvimento de uma autonomia curricular (MORGADO, 2016).

Percebeu-se ao longo da pesquisa, que como resposta às lacunas originadas da inércia no tocante às discussões curriculares da EJA e com mais ênfase da instituição penal, surge a necessidade de autonomia curricular dos educadores em relação ao currículo prescritivo. Entende-se tal autonomia como síntese natural e não necessariamente negativa de tais necessidades emergentes, representando alternativa viável para a resolução de algumas das problemáticas relacionadas à oposição entre a base comum curricular (segregação social) e os currículos específicos (negação total da universalização do conhecimento). Ainda assim, a necessidade do desenvolvimento de autonomia curricular revelada na fala dos professores aponta preocupantes lacunas no que diz respeito às políticas curriculares nos espaços de privação de liberdade.

## 5 CONSIDERAÇÕES

O movimento de investigação proposto na pesquisa, cujo objetivo é investigar as percepções dos professores acerca do currículo da EJA de uma instituição penal, não deixa dúvidas de que o tecido social – que se constitui por uma série de complexidades – repercute no funcionamento das instituições penais; sua organização, suas inter-relações, suas políticas públicas de ressocialização e, conseqüentemente, o seu sistema educacional e suas implicações curriculares.



É também nesse movimento que emerge a percepção das realidades que, apesar de não aparentes, constituem as relações de materialização da educação nesses espaços. Com as entrevistas, notou-se que a realização do currículo perpassa por uma série de fatores que transcende a simples aplicabilidade de conteúdos. De maneira geral, o currículo que se materializa na instituição penal é um tanto distante daquele prescrito nos manuais e, mesmo sem carregar em sua gênese as especificidades exigidas, é no ato educacional cotidiano que ele se caracteriza.

À vista disso, os resultados atentam para o desenvolvimento da autonomia curricular desses educadores, uma vez que o currículo da escola formal, muitas vezes, não atende às demandas dos estudantes encarcerados, conforme percebido na análise das entrevistas. Assim, propõe-se repensar maneiras específicas de lidar com os processos educacionais e com o currículo das instituições penais.

Embora reconhecida a importância da autonomia docente sobre o currículo, é preciso ressaltar que, ao ser obrigado a desenvolver uma quase completa autonomia curricular, o professor é obrigado também a assumir uma nova importante responsabilidade, que exige pensamento crítico, formação continuada e acessos contínuos a produções científicas da área educacional. Isso tudo, diante da precariedade de condições oferecidas atualmente aos profissionais, representa uma elevada sobrecarga no trabalho docente, marca da crescente deterioração da escola pública em tempos em que o pensamento neoliberal impõe cada vez mais sua lógica mercadológica no contexto educacional.

Ainda que as breves considerações aqui colocadas proponham uma síntese geral das percepções criadas e recriadas ao longo de toda a pesquisa, é mister afirmar que não se tem a pretensão de apresentar soluções objetivas ou tampouco esgotar o tema proposto pelo artigo, mas, certamente, busca-se contribuir para o estímulo ao diálogo, com o intuito de não se deixar um tema de tamanha importância e suas correlações caírem no ostracismo.

#### **JANE MERY RICHTER VOIGT**

Pós-doutorado em Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho, Portugal, Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

– PUC/SP e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE e pesquisadora do Grupo de Pesquisa GECDOTE.

### **DHUAN LUIZ XAVIER**

Licenciado em Letras e Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Atua como docente na Educação de Jovens e Adultos na rede pública municipal de Joinville/SC e como professor de Língua Portuguesa e Literatura no Colégio Univille. É pesquisador do Grupo de Pesquisa GECDOTE.

### **REFERÊNCIAS**

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, 2013.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 59-91.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. *Levantamento nacional de informações penitenciárias*. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. *Levantamento nacional de informações penitenciárias – atualização: junho de 2016*. Brasília, DF, 2017.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

LEITE, C. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, v. 16, n. 1, p. 87-92, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



MORGADO, J. C. O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 9, n. 18, p. 55-64, 2016.

MORGADO, J. C. Projecto curricular e autonomia da escola: possibilidades e constrangimentos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, v. 10, n. 8, ano 7, 2003.

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

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade).

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertezas do currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 289-320.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

*Recebido em: 14/08/2019*

*Aprovado em: 04/03/2020*