

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O CURRÍCULO DO PROGRAMA EDUCACIONAL DA PENITENCIÁRIA  
INDUSTRIAL DE JOINVILLE - SC: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS  
PELOS PROFESSORES**

DHUAN LUIZ XAVIER  
ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA JANE MERY RICHTER VOIGT

JOINVILLE  
2018

DHUAN LUIZ XAVIER

**O CURRÍCULO DO PROGRAMA EDUCACIONAL DA PENITENCIÁRIA  
INDUSTRIAL DE JOINVILLE - SC: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS  
PELOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade da Região de Joinville como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Políticas e Práticas Educativas, sob a orientação da professora Doutora Jane Mery Richter Voigt.

JOINVILLE  
2018

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

X3c	Xavier, Dhuan Luiz O currículo do programa educacional da penitenciária industrial de Joinville – SC: sentidos e significados atribuídos pelos professores/ Dhuan Luiz Xavier; orientadora Dra. Jane Mery Richter Voight. – Joinville: UNIVILLE, 2018.  147 f. : il. ; 30 cm  Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)  1. Educação inclusiva. 2. Avaliação educacional. 3. Sistemas de ensino. 4. Prática de ensino. 5. Educação de jovens e adultos. 6. Prisões. I. Voight, Jane Mery Richter. (orient.). II. Título.  CDD 370.7
-----	---

Elaborada por Christiane de Viveiros Cardozo – CRB-14/778

## DEDICATÓRIA

Em memória da mais linda das Marias, minha doce avó que deixa imensas saudades. Aos meus pais, Vanda e Udomar, e à minha noiva, amiga e companheira Daniela Alexandre, por serem o meu alicerce de todas as horas. Sem eles, certamente esse trabalho não seria possível.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à professora Jane Mery Richter Voigt, pelas valiosas sugestões e críticas, e pela maestria com que conduziu as orientações, com competência, ética e extremo compromisso, além da paciência e do companheirismo ao longo dessa breve jornada.

Às demais professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univille, pelas imensas contribuições e pelo compromisso constante com uma educação mais humana.

À professora Wanda Junqueira Aguiar, pela concordância em participar da banca examinadora e pelas contribuições feitas, de importância ímpar para o andamento da pesquisa.

Às professoras do departamento de Letras da Univille, em especial às professoras Marly Krüger de Pesce e Rosana Mara Koerner, por quem fui orientado nos programas de iniciação científica e de iniciação à docência (PIBIC e PIBID) ao longo da graduação e por quem tenho muito carinho e atribuo grande parte da minha formação enquanto educador e pesquisador.

Aos colegas do mestrado, que possibilitaram o caráter dialógico e dialético do conhecimento produzido durante as aulas. Aos amigos Daniel, Letícia, Rita, Maria, Melissa, entre outros que fiz nesses dois anos, por quem guardo imenso carinho e pretendo tomar alguns litros nessa vida. Ao amigo Maikon pelas contribuições no início das aulas e pelas constantes lembranças ao longo da pesquisa.

Aos colegas e amigos do colégio da Univille, em especial ao Cláudio pela força dada nesses tempos e aos demais rapazes do grupo de professores. Também à diretora, Margaret Ramos, e em especial à coordenadora Grazi, pelo apoio e amizade constantes e pela crença depositada no meu trabalho.

Aos professores e amigos da EJA na escola Joaquim Felix, pelas risadas, pelo companheirismo, pela imensa ajuda sempre que preciso e possível. À coordenadora Juliana, por ter viabilizado meu contato com a Penitenciária Industrial de Joinville, além do suporte dado ao longo desse percurso.

Aos educadores da Penitenciária, que aceitaram participar da pesquisa e foram de substancial importância para a dissertação.

Aos meus amigos, sejam mais distantes ou mais próximos, pois sem eles nada nessa vida seria possível. Ao Vitinho – além de amigo, parceiro de futebol –, Bruna, Jô, Guilherme, Diego, Dylon e aos demais amigos da “caravana” (eles sabem) pelos finais de semana lindos, que me deram a força e garantiram a retomada de fôlego necessária para a continuação do trabalho.

Aos meus irmãos, Leonardo e Dhuany, que garantiram a louça lavada nesses dois anos. À minha sobrinha e afilhada Bianca, por ter me proporcionado importantes momentos de distração e por ser uma fofura.

Especialmente aos meus pais, Vanda e Udomar, pelos princípios éticos e humanos e pela educação com a qual fui criado e que garantiram minha formação. Além disso, pelo amor incondicional e pelo alicerce que viabilizaram toda a trajetória que cumpri até o presente momento.

À minha noiva e companheira Daniela, pela compreensão, pelo apoio, pelo amor e pela cumplicidade que me fortaleceram e me fortalecem nos bons e maus momentos.

Agradeço a todos os que guardo com carinho, que me foram e me são preciosos e que puderam contribuir de alguma forma com esse trabalho e com a minha formação humana.

### **Os ninguéns**

As pulgas sonham em comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico de sorte chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chova ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não tem cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata

**Eduardo Galeano**

## RESUMO

Considerando a necessidade compreender o currículo praticado em espaços de privação de liberdade, essa dissertação intitulada “O currículo do Programa Educacional da Penitenciária Industrial de Joinville - SC: sentidos e significados atribuídos pelos professores” tem como objetivo investigar sentidos e significados do currículo dos espaços de privação de liberdade atribuídos pelos professores que atuam na penitenciária industrial de Joinville – SC. Os pressupostos epistemológicos que sustentam a pesquisa pautam-se no materialismo histórico dialético e contam com a contribuição de autores como Gadotti (2013, 2014), Freire (2014) e Onofre (2007, 2013). No que tange às discussões curriculares, destaca-se a importância do pensamento de autores como Morgado (2011), Sacristán (2000), Moreira e Tadeu (2011), Silva (2017) e Apple (2011). A proposta metodológica, de abordagem qualitativa, consiste na leitura e análise da transcrição de entrevistas semiestruturadas, feitas com quatro professores da instituição prisional. O material angariado nas entrevistas é analisado com base na metodologia denominada Núcleos de Significação, desenvolvido por Ozella e Aguiar (2006, 2013), que tem como principal alicerce teórico a psicologia sócio-histórica. A partir dos resultados, foi possível compreender com mais propriedade quais são as práticas curriculares exercidas pelos educadores na Penitenciária Industrial de Joinville - SC. Tais resultados apontam, primeiramente, a grande relevância de elementos não pressupostos no currículo prescritivo e que compõem o currículo oculto na instituição. Diante disso, entende-se como necessidade primeiramente o desocultamento desses elementos; para um currículo que possibilite um planejamento mais apropriado às necessidades do local; e o desenvolvimento da autonomia curricular dos professores, uma vez que o currículo da Educação de Jovens e Adultos regular, muitas vezes, não atende às necessidades dos estudantes em condição de privação de liberdade. Assim, propõe-se repensar maneiras específicas de lidar com os processos educacionais e com o currículo das instituições penais, que garantam o direito a uma educação integral e o acesso ao conhecimento historicamente produzido sem negar as singularidades exigidas pelo espaço escolar desse contexto.

**Palavras-chave:** Instituições Penais. Currículo. Práticas Educativas. Educação de Jovens e Adultos. Sentidos e Significados.

## ABSTRACT

Considering the need to understand the curriculum practiced in places of deprivation of liberty, this dissertation, entitled "The curriculum of the Educational Program of the Industrial Penitentiary of Joinville - SC: senses and meanings attributed by teachers" aims to investigate senses and meanings of the curriculum of deprivation of liberty spaces assigned by teachers who work in the industrial penitentiary of Joinville - SC. The epistemological assumptions that support the research are based on dialectical and historical materialism, and count on the contribution of authors such as Gadotti (2013, 2014), Freire (2014) and Onofre (2007, 2013). Regarding the curricular discussions, it highlights the importance of the thinking of authors such as Morgado (2011), Sacristán (2000), Moreira e Tadeu (2011), Silva (2017) and Apple (2011). The methodological proposal, with a qualitative approach, consists of the reading and analysis of the transcription of semistructured interviews, applied with four teachers of the prison institution. The material collected in the interviews is analyzed based on the methodology called "Core of Meaning", developed by Ozella and Aguiar (2006, 2013), which has as main theoretical foundation the socio-historical psychology. Based on the results, it was possible to better understand the curricular practices carried out by the educators at the Industrial Penitentiary of Joinville - SC. These results point, firstly, to the great relevance of elements not presupposed in the prescriptive curriculum and that make up the "hidden curriculum" in the institution. In view of this, it is understood as a necessity the uncovering of these elements; for a curriculum that allows planning more appropriate to the needs of the place; and then the development of teachers' curriculum autonomy, since the regular curriculum of Youth and Adult Education often does not meet the needs of students in conditions of deprivation of liberty. Thus, it is proposed to rethink specific ways of dealing with the educational processes and curriculum of the penal institutions, which guarantee the right to a comprehensive education and access to historically produced knowledge without denying the singularities required by the school space in this context.

**Keywords:** Criminal Institutions. Curriculum. Educational Practices. Youth and Adult Education. Senses and Meanings.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**ANPED** – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

**BNCC** – Base Nacional Curricular Comum

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEB** – Câmara de Educação Básica

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CNIEP** – Cadastro Nacional de Inspeções nos Estabelecimentos Penais

**CONAE** – Conferência Nacional de Educação

**EAD** – Educação à Distância

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**GEAPI** – Gerência de Apoio Psiquiátrico

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**INFOPEN** – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**LEP** – Lei de Execução Penal

**MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização

**PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**PIJ** – Penitenciária Industrial de Joinville

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação

**PRJ** – Presídio Regional de Joinville

**PROLER** – Programa Institucional De Incentivo à Leitura

**SciELO** – Scientific Electronic Library Online

**SED-SC** – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVILLE** – Universidade da Região de Joinville

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Informações sobre produções acerca do descritor “currículo. ....	27
Quadro 2 - Informações sobre produções acerca do descritor “Políticas Públicas e Prática Educativas”.....	29
Quadro 3 - Relatório Mensal de Inspeção da Penitenciária Industrial de Joinville.....	46
Quadro 4 - Relatório Mensal de Inspeção do Presídio Regional de Joinville. ....	46
Quadro 5 - Exemplo da criação dos indicadores. ....	87
Quadro 6 - Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 1: A importância do currículo oculto no movimento pedagógico. ....	91
Quadro 7 - Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 2: O professor no centro da organização curricular.....	99
Quadro 8 - Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 3: Desafios nas práticas curriculares da alfabetização na PIJ.....	107
Quadro 9 - Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 4: Preceitos da organização curricular da PIJ.....	114

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Artigos do banco de dados da SciELO e da ANPED.....	24
Tabela 2 - Artigos do banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes: busca 1. ....	25
Tabela 3 - Artigos do banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes: busca 2. ....	26
Tabela 4 - Mapa estatístico de educação do Sistema.....	49
Tabela 5 - Carga horária da Educação de Jovens e Adultos.....	62

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Exemplo da criação dos comentários. ....	87
---	----

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	14
INTRODUÇÃO .....	17
Estado do Conhecimento .....	22
<b>CAPÍTULO I – AS INSTITUIÇÕES PENAIS: ESPAÇOS DE RESSOCIALIZAÇÃO?</b> .....	<b>35</b>
1.1 Instituições Penais.....	35
1.2 Penitenciária Industrial de Joinville.....	44
<b>CAPÍTULO II – O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE .....</b>	<b>51</b>
2.1 Currículo .....	51
2.1.1 Currículo Educacional da Penitenciária Industrial de Joinville.....	57
2.2 Práticas Educativas .....	65
2.3 Educação de jovens e adultos – EJA.....	70
2.3.1 Educação de jovens e adultos em privação de liberdade .....	74
<b>CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>81</b>
3.1 Sentidos e Significados: uma perspectiva sócio-histórica .....	83
3.2 Os Núcleos de Significação .....	85
<b>CAPÍTULO IV – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO CURRÍCULO DA PIJ.....</b>	<b>90</b>
4.1 Análise dos Núcleos de Significação: Entrevistadas 1 e 2 .....	91
4.1.1 Núcleo de Significação 1: A importância do currículo oculto no movimento pedagógico.....	91
4.1.2 Núcleo de Significação 2: O professor no centro da organização curricular.....	99
4.2 Análise dos Núcleos de Significação: Entrevistada 3 .....	106
4.2.1 Núcleo de Significação 3: Desafios nas práticas curriculares da alfabetização na PIJ	107

<b>4.3 Análise dos Núcleos de Significação: Entrevistada 4 .....</b>	<b>114</b>
<b>4.3.1 Núcleo de Significação 4: Preceitos da organização curricular da PIJ .....</b>	<b>114</b>
<b>4.4 Análise de Internúcleos .....</b>	<b>120</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro para as entrevistas .....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO A – Carta de solicitação de pesquisa .....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXO B – Declaração de instituição coparticipante.....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO C – Termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) .....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO D – Autorização para uso de imagem e/ou som.....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO E – Parecer do comitê de ética .....</b>	<b>146</b>

## APRESENTAÇÃO

O ato de pesquisar a educação exige, por si só, uma série de princípios que, muitas vezes, desafiam o pesquisador a transcender paradigmas e avançar na discussão de conceitos que, por uma série de fatores sociais e culturais, cristalizam-se na compreensão do próprio indivíduo. Tal ato exige, dessa forma, constante movimento, – uns de ruptura, outros de restauração – em um transcurso que, para além do resultado final, sirva de alicerce para a constante transformação: do mundo, do outro e de si mesmo (FREIRE, 2014).

Tal ato pressupõe, dessa forma, um processo dialógico e dialético, no qual a negação constante da realidade dá lugar a novos anseios, curiosidades, diferentes percepções da realidade que se manifesta e, sobretudo, novas esperanças de um mundo mais humano e igualitário. Faz-se assim necessário buscar reflexões que contribuam para compreender não só os caminhos que serão traçados ao longo da pesquisa, mas, também, os caminhos que constituíram sua gênese, as intencionalidades e os interesses que culminaram nesse processo e o indivíduo que – conduzido por tais curiosidades e anseios – se propôs a pesquisar e desvelar algumas indagações relacionadas à educação de sujeitos em privação de liberdade.

Escrever sobre si mesmo é sempre um ato desafiador que suscita uma série de reflexões, evoca lembranças e provoca um leve saudosismo. Percebo, por meio de tal exercício, que não seria possível colocar em um breve pedaço de papel todos os múltiplos “eus” – os que foram e os que ficaram - que ainda residem no campo pouco fértil de minha parca memória. Dessa forma, imergindo em memórias antigas e recentes, busco fragmentos dos diferentes “eus” que me ajudem a remontar o que julgo ter sido preponderante na minha formação enquanto educador e, atualmente, pesquisador. No exercício de reflexão acerca das concepções educacionais nos espaços de privação de liberdade – com um recorte que estabelece a penitenciária como prioridade – percebo que as intencionalidades que deram início a essa pesquisa tiveram sua origem muito antes do próprio ingresso no mestrado.

Formado em escola pública, longe de ser considerado bom aluno, à medida que renegava a maior parte do currículo prescritivo propiciado pela escola durante o ensino médio, – com exceção das aulas de filosofia, que tiveram substancial importância na minha constituição – buscava diferentes contatos com a leitura e o conhecimento por meio de livros literários e filosóficos. O gosto pela literatura e pela filosofia culminou, mais tarde, na escolha pelo curso de letras na Univille. Foi durante o percurso na graduação, no contato com o movimento estudantil e com grupos de esquerda de orientação marxista, que reconstituí parte do meu

discurso e adotei uma postura mais politizada e crítica frente às mazelas sociais resultantes das contradições do sistema capitalista.

Na medida que, impulsionado pelo envolvimento com os movimentos sociais, intensificava minhas leituras relacionadas à política, filosofia e sociologia, comecei a desenvolver maiores interesses pelo campo da pesquisa e, em 2013, inscrevi-me no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no qual realizei pesquisa sob a orientação do então mestrando Thiago Hinkel – visto que a pesquisa estava ligada ao seu projeto de dissertação – e da Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosana Mara Koerner. Em 2014, inscrevi-me novamente para a mesma orientação, embora com enfoques específicos um pouco diferentes. Como fruto do trabalho, tive dois artigos publicados no Caderno de Iniciação à Pesquisa da instituição, nos quais abordo aspectos significativos na utilização de tecnologias em salas de aula. Além da iniciação à pesquisa, em 2014 e 2015 tive a oportunidade de fazer parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), também com o tema “Letramento Digital”, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Marly Kruger de Pesce.

A busca por atividades que enriquecessem minha trajetória ao longo da graduação me proporcionou contato com uma série de experiências significativas. Embora a minha principal linha de pesquisa durante a graduação tenha orbitado o campo do letramento digital, foi no contato com a correção de resenhas dos apenados da Penitenciária Industrial de Joinville<sup>1</sup> – em parceria feita com o Programa Nacional de Incentivo à Leitura, PROLER, presidido pela professora doutora Taiza Mara Rauen Moraes – que escolhi os espaços de privação de liberdade enquanto *locus* de pesquisa para a realização do mestrado em Educação na Univille e Políticas Públicas e Práticas Educativas como linha de pesquisa. Além disso, outro aspecto preponderante na minha escolha deve-se ao fato de que, atualmente, ministro aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela Secretaria de Educação do município de Joinville.

No contato primário com a academia, emergiram uma série de categorias primordiais para se pensar a educação. Foi em um desses movimentos, em discussão com os colegas, professoras e com a minha orientadora, professora doutora Jane Mery Richter Voigt, é que a categoria currículo destacou-se entre as demais possibilidades de pesquisa, de tal forma que hoje, além das demais atividades supracitadas, faço parte do Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias (GECDOTE), idealizado e criado em 2018, e administrado, atualmente, pelas professoras doutoras Jane Mery Richter Voigt e Marly Kruger de Pesce.

---

<sup>1</sup> Projeto idealizado e aplicado pelo juiz da Vara de Execução Penal João Marcos Buch de Joinville, em 2013, o qual garante aos apenados o direito à remissão penal mediante à leitura e produção de resenhas.

Se por um lado, ao longo da graduação e diante das experiências com a Educação de Jovens e Adultos, houve multiplicidade nos processos de constituição dos meus diferentes “eus” – a formação de educador, pesquisador e militante –, por outro lado tais experiências cruzaram-se em consonância com os novos objetivos traçados pela pesquisa que tenho a oportunidade de conduzir por meio do mestrado ao propor um trabalho relacionado a uma esfera social composta majoritariamente por pessoas historicamente oprimidas e privadas de direitos básicos (ONOFRE, 2015).

Além das inúmeras as contribuições almejadas desde o início do processo e que serão explicitadas ao longo do trabalho; compreender o papel do currículo na educação da Penitenciária Industrial de Joinville (PIJ) pretende, sobretudo, contribuir para transformação de uma sociedade mais humanizada, a fim de que o conhecimento construído ao longo desse percurso sirva não somente para o crescimento pessoal, mas para que, acima de tudo, possa servir de bem comum e acessível à sociedade.

## INTRODUÇÃO

Diante da crise econômica e social que vem culminando em um momento de ebulição política no país, os dados organizados e revelados pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) – atualizado em junho de 2016 e divulgado no final de 2017 – apontaram números alarmantes que colocam o Brasil na posição de 3ª maior população carcerária do mundo, com aproximadamente 726 mil presos – atrás apenas dos EUA e da China. No que tange ao perfil desses indivíduos, segundo Maeyer (2016, p.18), “o que sabemos é que, em geral, eles/as têm um nível educacional mais baixo do que a média da população. E que geralmente as pessoas pobres constituem a maior parte da população nas prisões”.

À vista disso, 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 se refere às discussões relacionadas às políticas de recuperação e ressocialização dos indivíduos que subvertem as leis e são privados de sua liberdade. Destaca-se, a partir do perfil desses jovens, a necessidade em se garantir o seu direito à educação, conforme previsto pela Constituição Federal de 1988 (art. 205), que institui que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), de tal forma 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 e para que esta seja utilizada em prol do bem comum” (BRASIL, 2013, p. 248).

Emerge, diante desse entendimento, – entre uma gama ampla de possibilidades – a urgência em manter movimento e intensidade nas discussões relacionadas à educação nos espaços de privação de liberdade. Rompe-se, assim, com visões mais tradicionais que limitam a prática educativa aos territórios escolares formais habituais. Embora a educação em espaços de privação de liberdade ocorra sob a égide dos processos formais realizado pelas secretarias de educação, há uma série de pressupostos que suplantam a prática formal e o próprio currículo prescritivo, como será visto ao longo da pesquisa.

Concebendo a importância desses espaços menos convencionais de formação educacional de indivíduos, surge a necessidade de perceber também a constituição dos indivíduos que deles se apropriam, já que há uma relação mútua de transformação entre ambos (FREIRE, 2009). Nesse sentido, é preciso ter uma visão de homem enquanto constructo social (VYGOTSKY, 1989a), que se constitui em contato com meio em que vive e que então o

transforma, transformando-se ao mesmo tempo em um processo dialético e contínuo de internalização, significação e ressignificação de suas relações com o mundo material e com os outros homens que fazem parte desse mesmo processo.

Assim, a relação interpessoal entre os indivíduos sociais é inerente ao ato contínuo de educar a ser educado, percebendo-se, dessa forma, a educação como “o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13). Ainda dentro da perspectiva sócio-histórica da construção do indivíduo, Gadotti (2012, p.9) aponta a necessidade de olhar a educação em sua função social, pois “toda a educação é, ou deve ser, social, já que quando falamos de educação não podemos prescindir da sociedade, da comunidade e do contexto familiar, social e político onde vivemos”.

Considerando a Penitenciária Industrial de Joinville-SC como campo dessa pesquisa, também é necessário estabelecer uma breve reflexão sobre o seu papel social, que está diretamente ligado à concepção de reintegração social, conforme explicitado no artigo 1º da Lei de Execução Penal (LEP, 1984): “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, 2008, p. 19).

Tanto em uma visão social, filosófica e de legalidade, o espaço de isolamento representa uma medida punitiva, onde o sujeito que praticou determinado crime fica submetido às ações do Estado.

A pena de prisão teve sua origem nos mosteiros da Idade Média, "como punição imposta aos monges ou clérigos faltosos, fazendo com que se recolhessem às suas celas para se dedicarem, em silêncio, à meditação e se arrependem da falta cometida, reconciliando-se assim com Deus' 'Essa idéia inspirou a construção da primeira prisão destinada ao recolhimento de criminosos, a House of Correction, construída em Londres entre 1550 e 1552, difundindo-se de modo marcante no século XVIII (PIMENTEL, *apud* MIRABETE, 1997, p.249).

Assim como na concepção filosófica cristã, a penitência, nesse caso, também deve representar uma oportunidade ao indivíduo de arrepender-se e reparar-se da subversão cometida, de tal forma que, em tese, o principal objetivo do confinamento deve ser a ressocialização do sujeito apenado. Para Marcão (2012, p.1) “fazer executar a sanção penal judicialmente imposta, sem descuidar da imprescindível socialização ou ressocialização, com vistas à reinserção social, constitui, em síntese, os objetivos visados pela lei de execução penal”.

Dessa forma, justifica-se a necessidade de políticas que transcendam o papel de ação repressiva e estabeleçam meios de reconstrução discursiva, que permitam ao apenado

reestruturar-se individualmente e, sobretudo, socialmente, tornando imprescindível o desenvolvimento, articulação e aplicação de projetos e programas – advindos de políticas públicas – que busquem o resgate desses indivíduos, que a partir dessas situações são oprimidos nos interiores das estruturas desumanizadoras (FREIRE, 2017), e que sejam efetivos na busca pela diminuição contínua da reincidência criminal.

Destaca-se, no tocante a essa percepção, a relevância de uma educação séria e humanitária, que tenha como eixo regulador da sua prática os direitos humanos universais – constituídos e ressignificados em relação histórica e dialética com as necessidades materiais do devir permanente da sociedade, pois

cada geração de direito humanos nasceu e se desenvolveu representando momentos históricos onde os indivíduos, os oprimidos, os explorados, os injustiçados, os expropriados levantaram a bandeira da libertação e emancipação humana, conquistando duramente espaços democráticos e liberdades possíveis no contexto histórico (DORNELLES, 1993, p.67).

Outro importante elemento a ser considerado nas análises aqui propostas, refere-se à constituição organizacional, estrutural e política do *locus* da pesquisa. Em aspectos gerais – já que, embora não seja o objetivo principal da pesquisa, o trabalho proporá, por vezes, reflexões acerca dos pormenores e especificidades do sistema educacional da Penitenciária ao longo dos capítulos –, a Penitenciária Industrial de Joinville – SC comporta somente homens e é administrada em parceria entre o Estado e uma empresa privada, em um sistema de cogestão. Possui, hoje, um sistema educacional que converge com a realidade vivenciada extramuros por jovens e adultos que buscam retomar suas trajetórias educacionais. Divide-se, dessa forma, o Ensino Básico em três etapas: Ensino Fundamental I (alfabetização e anos iniciais) e Ensino Fundamental II (anos finais) – ambos geridos pela secretaria da educação do Município por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA); e o Ensino Médio – gerido pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC).

Frequentemente, esses alunos apenados são submetidos a cronogramas diferenciados, mas com disciplinas e pressupostos fundamentados em Projetos Político Pedagógicos de escolas do ensino regular e do currículo prescritivo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse âmbito, destaca-se a importância de refletir sobre práticas educacionais que promovam a possibilidade ao apenado de (re)construir discursos e expandir perspectivas, direcionando-o para a construção de autonomia e, sobretudo, à ressignificação identitária frente a uma sociedade que, muitas vezes, estigmatiza a figura do apenado e impõe barreiras que dificultam uma efetiva ressocialização. Para Onofre (2013, p.60)

A educação no sistema prisional, assim como em outros espaços, não é apenas ensino, mas, sobretudo, desconstrução/reconstrução de ações e de comportamentos. Ela lida com pessoas dentro de um contexto singular e deve ser uma oportunidade para que as pessoas decodifiquem sua realidade e entendam causas e consequências dos atos que as levaram à prisão.

Dessa forma, compreendendo-se as limitações no que tange à qualquer relação interpessoal – já que o próprio apenado é um sujeito singular e, portanto, carrega consigo vontades e demandas – , um dos desafios da educação é provocar e motivar esse aluno a compreender-se como parte integrante dessa sociedade, buscando assim (re)conquistar seu próprio lugar no mundo, não mais enquanto ser oprimido, mas enquanto indivíduo que busca, entre todos os seus deveres, autenticar sua luta por direitos fundamentais, em especial os relativos à dignidade humana, conforme pressupõe a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 1º, inciso III:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Dadas as dimensões da relevância em se refletir sobre as práticas educacionais nesses locais, que constituem esferas preponderantes para a manutenção de uma ordem social que resguarde as condições mínimas de dignidade humana em todas as instâncias e setores sociais, e considerando os limites necessários, pressupostos e preestabelecidos previamente; a pesquisa tem como objetivo geral investigar sentidos e significados do currículo dos espaços de privação de liberdade atribuídos pelos professores que atuam na penitenciária industrial de Joinville-SC. Para que a pesquisa alcance resultados mais amplos e significativos e consiga contemplar com mais propriedade as demandas almejadas, é preciso que sejam estabelecidos propósitos para as diferentes etapas do trabalho.

A escolha do tema e dos objetivos estabelecidos justifica-se, inicialmente, pela relevância em se pensar uma educação para todos, que tenha como pressuposto central a universalização do conhecimento e reconheça o direito aos princípios básicos garantidos pela constituição, em especial ao que concerna à dignidade humana, conforme supracitado. Uma educação que, segundo Freire (2014c, p.49) seja

séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora nem dos renegados nem dos favorecidos. Isso, porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas. Uma prática fundamentalmente justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de ser mais.

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” (SACRISTAN, 2013, p.20), será analisado em uma percepção para além de uma ideia de imobilidade ou enquanto modelo único e irrefutável de conceber os conteúdos e demais estruturas relacionadas às práticas pedagógicas. O currículo será compreendido também enquanto 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 com as novas realidades sociais e subjetivas dos indivíduos que fazem parte desses processos educacionais.

Nesse entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 28).

A coleta do material de análise será feita por meio da gravação e posterior transcrição de áudio de entrevistas semiestruturadas com os educadores da Penitenciária Industrial de Joinville - SC. Para análise das entrevistas, é importante que a metodologia aplicada esteja em consonância com as concepções de construção do indivíduo enquanto ser sócio-histórico, percepção epistemológica dominante no processo dessa pesquisa.

Para tanto, surge como alternativa viável e efetiva a análise por meio da metodologia de Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2013), na qual o processo de constituição psicológica é compreendido a partir das relações do indivíduo com o mundo e com o outro, buscando em Vigotski (1836 – 1934) seus conceitos fundantes. Conforme elucidada, de forma concisa, Aguiar (2009b, p.105),

para ele, significado é uma construção social, de origem convencional, relativamente estável. O homem, ao nascer, encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente. Por outro lado, o sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. O sentido se constitui, portanto, a partir do confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência pessoal.

Diante desses detalhes que compõem direta e indiretamente a problemática a qual se pretende evidenciar ao longo desse trabalho, surgem as seguintes questões de pesquisa: Que sentidos e significados são atribuídos ao currículo na Penitenciária Industrial de Joinville – SC pelos educadores da instituição? Na visão dos educadores, o currículo pressuposto consegue contemplar as demandas apresentadas pelos alunos nesses espaços?

Com a finalidade de refletir acerca dessas questões, a pesquisa terá como alicerce teórico autores que ajudem a refletir a educação enquanto ação transformadora e emancipatória, que transcenda a visão mercantilista e utilitária que propõe o projeto neoliberal que tem surgido com força em nosso país.

Entre os teóricos que fundamentarão essa pesquisa destacam-se: Gadotti (2013, 2014) e Freire (2014) – ao trabalharem a ideia de educação a partir de um viés materialista histórico e dialético, enquanto ato de libertação e direito fundamental do homem social, além da significativa contribuição a respeito da Educação de Jovens e Adultos; Onofre (2007, 2013) – que traz um recorte mais específico, abrangendo a educação nos espaços de privação de liberdade; Moreira e Tadeu (2011), Silva (2017) e Apple (2011) – ao proporem as reflexões acerca do currículo enquanto elemento ideológico, político e cultural; Morgado (2011) – propondo as teorias de autonomia curricular; Sacristán – ao estabelecer o currículo enquanto prática – e Aguiar e Ozella (2013) – como fundamentação para análise das entrevistas por meio da metodologia dos Núcleos de Significação.

O trabalho busca, para além dos pensadores supracitados, referenciais teóricos que também contribuam para estabelecer um melhor entendimento – tanto historiográfico quanto filosófico – acerca dos espaços de privação de liberdade, com ênfase nas prisões, presídios e penitenciárias.

## **Estado do Conhecimento**

O aporte teórico estabelecido também abrange intensas contribuições de uma das etapas que se constituiu como fundamental para o início da dissertação, o *estado do conhecimento*, que busca.

mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em

periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p.258).

A busca por trabalhos que tivessem relação direta ou indireta com o tema dessa pesquisa, além de ser imprescindível para a contextualização das produções relativamente atuais a respeito do que se pretende investigar, proporcionou significativo enriquecimento no que concerne à conceituação relacionada às palavras-chave; entre os demais elementos que compõe o tema geral; e à ampliação da sustentação bibliográfica da pesquisa.

O primeiro passo relacionado ao estado do conhecimento foi a escolha das bibliotecas e bancos de dados que fossem mais relevantes para a área educacional. Diante de uma primeira pesquisa geral nos sites de busca da internet, os resultados mais relevantes direcionaram para o banco de dados da SciELO e para o banco de teses da Capes. Além disso, a biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED também foi utilizada, dada sua vasta importância para as discussões atuais relacionadas à educação no país.

Diante da amplitude dos resultados frente às possíveis palavras-chave, a fim de que se garantissem relações de aproximação com os objetivos propostos na etapa, foi necessário estabelecer também alguns parâmetros para a busca. Embora as contribuições, no tocante à produção bibliográfica educacional, feitas ao longo das últimas décadas, sejam de grande valor para compreender a realidade atual da educação brasileira – levando em conta o caráter histórico do conhecimento produzido –, o período estabelecido para o levantamento engloba somente os últimos 5 anos (entre 2013 e 2017), com o intuito de estabelecer um recorte que provoque reflexões acerca das produções recentes relacionadas à educação de jovens e adultos nas instituições de privação e liberdade – tanto no que concerne às percepções teóricas utilizadas, até à frequência e à quantidade de trabalhos mais atuais sobre o tema.

Além da delimitação do período, outro importante componente foram as diferentes combinações de palavras que compuseram os chamados *descritores* e determinaram os temas resultantes dessas buscas. Como descritores base, as palavras *Educação* e *Currículo* determinaram os principais filtros na hora de organizar os resultados relevantes. Nesta etapa, as dificuldades em se buscar resultados consonantes ao objetivo proposto orbitaram, principalmente, a palavra determinante do *lôcus* da pesquisa. Assim, houve necessidade em se empreender diversos vocábulos que produzissem o mesmo sentido amplo do termo *Penitenciárias*; tais como *Prisões*, *Presídios*, *Espaços de privação de liberdade*, dentre outras possibilidades.

De fato, diante da necessidade em estabelecer um movimento em que se pudesse contemplar de forma ampla as inúmeras variações do tema, mas ao mesmo tempo que

aprofundasse o olhar teórico por meio de pesquisas mais específicas, a literatura que obteve maior atenção ao longo dessa etapa foi a proveniente de teses e dissertações. Porém, não é possível excluir a importância de pesquisas mais específicas ou até mesmo recortes de trabalhos mais amplos, manifestados majoritariamente por meio de artigos, que auxiliem tanto no processo de direcionamento quanto na necessidade em se compreender melhor conceitos que serão valorizados ao decorrer dessa dissertação.

Explicita-se, dessa forma, por meio de organização e tabulação, os resultados mais relevantes dentre os encontrados a partir dos parâmetros e descritores supracitados e que trazem, inicialmente, uma perspectiva quantitativa em relação à busca e desdobra-se, posteriormente, em uma análise qualitativa a partir dos temas e resumos.

A Tabela 1 refere-se, exclusivamente, aos artigos filtrados no banco de dados da SciELO e da ANPED.

Tabela 1 - Artigos do banco de dados da SciELO e da ANPED.

Banco de dados de SciELO e Biblioteca virtual da ANPED						
Ano base	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Quantidade de artigos	6	0	5	6	1	18

Fonte: Autor (2018)

De forma geral, o baixo número de artigos encontrados apontou para uma visível escassez no que concerne à produção de pesquisas menos amplas e/ou recortes mais específicos de pesquisas mais amplas, relacionadas à educação de jovens e adultos privados de liberdade. Embora o recorte de 5 anos tenha sido aplicado também para o levantamento de artigos produzidos, diante dessa notória escassez de produções foi necessário estender um pouco a busca por meio da supressão do marcador que filtrava o período; o que se deu, exclusivamente, no site da ANPED.

A nova ampliação proporcionou o acesso a estudos de ampla relevância para a presente dissertação. Destaca-se, nessa nova busca, dois artigos de Elenice Maria Camarosano Onofre publicados e apresentados na ANPED nos anos de 2006 e 2008, nos quais a autora traz reflexões relacionadas aos limites e às possibilidades da educação nas prisões, tal como intensifica o debate sobre a importância em se pensar a educação nesses espaços que possuem tão pouca visibilidade. Segundo a pesquisadora “O que se conhece da questão penitenciária no Brasil é um cenário de impasses e dilemas crônicos. Há uma realidade da qual não se pode fugir, mas é preciso buscar caminhos para o repensar da melhoria das instituições penais” (ONOFRE, 2011, p.286). Em pesquisas anteriores ao processo de levantamento de produções, à vista de sua vasta

produção relacionada ao tema, a pesquisadora já havia ganhado destaque como parte do aporte teórico eleito que servirá de alicerce e viabilizará esse trabalho.

Outra produção que relevante foi um artigo de Haroldo de Resende (2004), no qual o autor defende que toda prática punitiva, voltada a uma suposta reeducação de sujeitos privados da liberdade, constitui um chamado “currículo carcerário”. Tal perspectiva coaduna com a proposta em se perceber, no currículo prisional, necessidades relacionadas às especificidades desses locais.

No tocante à busca por teses e dissertações – etapa que constitui o eixo principal do levantamento de produções – os resultados são mais amplos. A busca por teses e dissertações que tivessem relação direta ou indireta com o tema dessa pesquisa gerou, inicialmente, um recorte pouco específico, como apresentado na Tabela 2. Tais resultados foram, posteriormente, refinados novamente por meio de novos descritores e explicitados na Tabela 3, e, por fim, deram origem às Tabelas 4 e 5, que apresentam algumas informações mais específicas acerca das 6 produções mais relevantes – identificadas a partir dos seus respectivos resumos –, considerando as especificidades do tema e do que se propõe como objetivo nessa pesquisa e tendo como eixo as palavras-chave *Currículo*, *Práticas Educativas* e *Políticas Públicas*; com o adendo de que essa última, embora não faça parte das palavras-chave eleitas para o trabalho, esteve presente em boa parte dos resultados significantes encontrados na busca.

Tabela 2 - Artigos do banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes: busca 1.

<b>Catálogo de Teses e dissertações - Capes</b>						
<b>Descritor 1</b>	<b>Presídios-Currículo</b>					
<b>Ano base</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>Total</b>
<b>Quantidade de resumos</b>	330	373	375	383	41	<b>1502</b>
<b>Descritor 2</b>	<b>Prisões-Currículo</b>					
<b>Ano base</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>Total</b>
<b>Quantidade de resumos</b>	9	9	26	23	1	<b>68</b>
<b>Descritor 3</b>	<b>Penitenciárias-Currículo</b>					
<b>Ano Base</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>Total</b>
<b>Quantidade de resumos</b>	34	46	86	116	13	<b>295</b>
<b>Descritor 4</b>	<b>Currículo prisional</b>					
<b>Ano base</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>Total</b>
<b>Quantidade de resumos</b>	623	709	739	780	84	<b>2935</b>

Fonte: Autor (2018)

Conforme já mencionado, a pesquisa envolvendo a palavra *currículo* nos descritores (Tabela 2) apresentou um recorte muito amplo, com poucos resultados pertinentes à proposta de ampliação de referencial teórico relacionado ao currículo educacional das penitenciárias, presídios ou prisões. Diante da amplitude da pesquisa com os primeiros descritores – parte em consequência da dificuldade enfrentada na hora de filtrar informações no banco de dados da Capes – foi necessário elaborar uma série de outras combinações e tentativas.

Entre essas combinações, explicita-se, na tabela a seguir, os descritores que produziram resultados mais satisfatórios. Embora sejam descritores aparentemente amplos – produzidos por uma única palavra-chave, que está relacionada ao contexto semântico do lócus da pesquisa em questão – ao fazer a filtragem dos campos por *área de conhecimento*, *área de concentração* e *ano publicação*, os resultados obtidos conseguiram estabelecer relações diretas com as proposições preestabelecidas; o que representou uma importante etapa, proporcionando a possibilidade de uma significativa ampliação no referencial teórico até então percorrido.

Tabela 3 - Artigos do banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes: busca 2.

Catálogo de Teses e dissertações - Capes						
<b>Descritor 5</b>	<b>Presídios</b>					
<b>Ano base</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>Total</b>
<b>Quantidade de resumos</b>	5	9	5	8	1	<b>28</b>
<b>Descritor 6</b>	<b>Prisões</b>					
<b>Ano Base</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>Total</b>
<b>Quantidade de resumos</b>	11	19	8	19	4	<b>61</b>
<b>Descritor 7</b>	<b>Penitenciárias</b>					
<b>Ano base</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>Total</b>
<b>Quantidade de resumos</b>	9	4	6	12	1	<b>32</b>

Fonte: Autor (2018)

A partir dessa nova filtragem, os dados apontam realidades correlatas à pesquisa feita por artigos acadêmicos, indicando, como já visto, certa escassez de produção na área, em especial no que se refere ao currículo dos espaços de privação de liberdade. Tal argumento não deve ser entendido como sustentação única para justificativa da importância da pesquisa – considerando que a quantidade modesta de produções pode ser compensada pela seriedade e intensidade atribuídas pelo que se produz ou se produziu nos últimos 5 anos –, mas certamente aponta para necessidade em se estimular o diálogo com o intuito de não se deixar levar o tema, e suas correlações, ao ostracismo.

Perante tais números, foi necessário buscar, por meio da indicação do tema seguido da leitura dos resumos, os resultados mais apropriados ao que se propunha nesta etapa. Conforme anteriormente sugerido, os quadros 1 e 2 trazem os 6 resultados de maior relevância tendo em vista as palavras-chave *Currículo*, *Práticas Educativas* e *Políticas Públicas*. Apresentam, diferentemente dos demais dados tabulados, maior preocupação qualitativa por meio da investigação e organização de informações mais detalhadas sobre as produções encontradas e que serão brevemente analisadas.

Os resultados encontrados a partir de um filtro que contemplasse a palavra currículo (Quadro 1) foram de imprescindível importância para a compreensão de como esse tema tem sido abordado em pesquisas recentes.

Quadro 1 - Informações sobre produções acerca do descritor “currículo.

Currículo			
<b>Autor:</b>	<b>Adailton Souza Aguilar</b>		
<b>Nível:</b>	Mestrado	<b>Ano:</b>	2015
<b>Instituição:</b>	Faculdade Vale do Cricaré - FVC		
<b>Título:</b>	O Currículo no Ensino Fundamental do Centro de Detenção Provisória em São Domingos do Norte		
<b>Objetivo geral:</b>	Trazer à discussão a proposta curricular da EJA prisional avaliando se está contextualizada para os alunos presidiários do Centro de Detenção Provisória para Educação de Jovens e Adultos em São Domingos do Norte - ES, para as disciplinas do currículo legal de Base Nacional Comum.		
<b>Percurso Metodológico</b>	Abordagem qualitativa; Pesquisa-Ação		
<b>Alicerce teórico:</b>	Paulo Freire		
<hr/>			
<b>Autor:</b>	<b>Maria Natividade Almeida de Jesus Souza</b>		
<b>Nível:</b>	Mestrado	<b>Ano:</b>	2015
<b>Instituição:</b>	Universidade do Estado da Bahia - UNEB		
<b>Título:</b>	Entre Grade de Trancas: O Currículo da Educação de jovens e Adultos no Conjunto Penal de Eunápolis - BA		
<b>Objetivo geral:</b>	Compreender como se configuravam as orientações e proposições curriculares na Educação de Jovens e Adultos do Conjunto Penal de Eunápolis- BA		
<b>Percurso Metodológico:</b>	Abordagem qualitativa; Etnopesquisa; Observação <i>in loco</i> ; Entrevistas semiestruturadas		
<b>Alicerce teórico:</b>	Não especificado		
<hr/>			
<b>Autor:</b>	<b>Sebastião Cesar Meirelles Sant'Anna</b>		
<b>Nível:</b>	Mestrado	<b>Ano:</b>	2015
<b>Instituição:</b>	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO		
<b>Título:</b>	As Práticas Curriculares na Educação Prisional e as Influências da Memória Social.		
<b>Objetivo geral:</b>	Análise do currículo na educação prisional.		
<b>Percurso Metodológico</b>	Abordagem qualitativa; Revisão bibliográfica		
<b>Alicerce teórico:</b>	Não especificado		

Fonte: Autor (2018)

Há, nesses resultados, uma pluralidade no que se refere à escolha pelo percurso metodológico. Porém, em nenhum dos trabalhos lidos evidenciou-se maior preocupação com a produção de sentidos por parte dos professores em relação ao currículo prescritivo.

Nas pesquisas de Aguilar (2015) e de Souza (2015), as análises – que não seguiram nenhuma perspectiva metodológica específica – foram feitas a partir de observações e experiências providas pelo contato direto com os próprios sujeitos apenados. Ambos trabalhos apontaram necessidades para a compreensão de um currículo que tenha aproximação com as especificidades dos sujeitos em condição de privação de liberdade e encaminharam reflexões e discussões acerca da construção, posterior à pesquisa, de um currículo educacional próprio para as instituições. Para Aguilar (2015, p. 86)

é necessário pensar em uma reforma curricular prisional, isso parte de uma mudança no sistema educativo brasileiro, especificamente o EJA Prisional, que sejam desenvolvidos focados no aluno preso, que venham obedecer pretensamente à lógica do detento, que através delas se realiza uma melhor adequação entre os currículos e as finalidades da instituição escolar prisional, e que elas possam dar uma resposta satisfatória e melhorias para os alunos detentos e sua vida social.

Já Sant’Anna (2015) optou por um trabalho teórico a partir do diálogo entre memória social, currículo, educação e prisão. Tal trabalho culmina em uma revisão bibliográfica que busca compreender o currículo das prisões por meio de uma perspectiva historiográfica, trazendo reflexões e ponderações a respeito da existência ou não da necessidade em se pensar um currículo próprio para os espaços de privação de liberdade.

De acordo com o autor, se por um lado a “prerrogativa de que ao se ter um currículo próprio para a educação de jovens e adultos privados de liberdade incorre na sua discriminação” (SANT’ANNA, 2015, p. 98) por outro lado a “universalização curricular para o grupo escolar incorre no risco de uma inadequação aos discentes a qual se destina” (SANT’ANNA, 2015, p.99). Tal dissertação se estabelece como importante fonte de pesquisa, dada a vasta pertinência em se refletir a dicotomia estabelecida, muitas vezes, entre o currículo comum e os currículos específicos.

Embora a discussão curricular seja eixo central no que se propõe esse trabalho, não se pode ignorar toda estrutura social e política que constitui, tanto na materialidade quanto em uma perspectiva cultural e discursiva, a educação dos espaços de privação de liberdade. Para tanto, o Quadro 2 traz os 3 principais resultados da pesquisa por *políticas públicas e práticas educativas* nesses espaços.

Quadro 2 - Informações sobre produções acerca do descritor “Políticas Públicas e Prática Educativas”.

Políticas Públicas e Prática Educativas			
<b>Autor:</b>	Selson Garutti		
<b>Nível:</b>	Doutorado	<b>Ano:</b>	2015
<b>Instituição:</b>	Universidade Federal de Ponta Grossa - UEPG		
<b>Título:</b>	Políticas Públicas Educacionais na Penitenciária Estadual de Maringá - Paraná (1999-2010): Possibilidades de reinserção do apenado		
<b>Objetivo geral:</b>	Analisar as ações educativas implementadas na Penitenciária Estadual de Maringá – Paraná, entre os anos 1999 a 2010, enquanto política pública como possibilidade de reinserção social dos apenados.		
<b>Percurso Metodológico:</b>	Abordagem qualitativa; Pesquisa documental e de campo; Questionário semiestruturado		
<b>Alicerce teórico:</b>	Howlett; Ramesh; Perl		
<hr/>			
<b>Autor:</b>	Edson Pereira de Souza		
<b>Nível:</b>	Mestrado	<b>Ano:</b>	2016
<b>Instituição:</b>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste		
<b>Título:</b>	A educação escolar como fator de reabilitação social do aprisionado: um estudo de caso na Penitenciária Industrial de Cascavel		
<b>Objetivo geral:</b>	Apontar para futuras pesquisas que possam melhor avaliar o nível de reincidência dos apenados que puderam estudar e ser preparados profissionalmente para um retorno à sociedade		
<b>Percurso Metodológico</b>	Abordagem qualitativa; Estudo de caso		
<b>Alicerce teórico:</b>	Altusser; Baratta; Beccaria; Bitencourt; Foucault; Onofre; Goffman		
<hr/>			
<b>Autor:</b>	Karina Camargo Boaretto		
<b>Nível:</b>	Mestrado	<b>Ano:</b>	2013
<b>Instituição:</b>	Universidade da região de Joinville - Univille		
<b>Título:</b>	Direito e Desafios: A Educação no Ambiente Prisional		
<b>Objetivo geral:</b>	Estudar as políticas públicas educacionais voltadas para o ensino fundamental no contexto de uma Penitenciária Industrial no Município de Joinville com vistas à ressocialização e identificar quais seus reflexos junto aos apenados		
<b>Percurso Metodológico:</b>	Abordagem qualitativa-quantitativa; Questionário; Entrevista; Análise Etnográfica		
<b>Alicerce teórico:</b>	Bobbio; Foucault; Freire		

Fonte: Autor (2018)

Conforme explicitado no Quadro 2, as principais pesquisas relacionadas ao direito à educação e à efetivação desse direito por parte das instituições de privação de liberdade apontam para um objetivo em comum: a ressocialização.

Garutti (2015), em sua tese de doutorado, analisa as ações educativas implementadas na Penitenciária Estadual de Maringá – Paraná (PEM), entre os anos 1999 a 2010, por meio de pesquisa documental e questionário semiestruturado com professores e gestores educacionais da instituição. Chega à conclusão de que as ações implementadas pelo estado, que ao longo dos anos atribuiu grande parte dos serviços à iniciativa privada, servem mais à hegemonia política; relacionada à constituição de um status quo que não converge com a materialidade da formação dos sujeitos privados de liberdade; do que à efetiva emancipação desses indivíduos, apontando

um papel fundamental da Sociedade Civil na formulação da contra-hegemonia (GRAMSCI, 2001).

Para Garutti (2015), embora as políticas públicas implementadas na Penitenciária Estadual de Maringá - PR tenham pontos positivos enquanto medida remissória e no tocante à ocupação com fins pedagógicos por parte dos apenados, há pontos negativos nesse processo. De acordo com o autor “foi construída uma ideologia de lógica neoliberal de que a eficiência dos atores envolvidos dependerá muito mais da atuação (individualizada) dos apenados, do que das ações governamentais implantadas” (GARUTTI, 2015, p. 148).

Considerando que todo projeto educacional é ao mesmo tempo societário, seu debate enriquece o pensamento acerca das intencionalidades políticas por trás dessa relação, lembrando que

para que a prática educativa real seja uma práxis, é preciso que ela se dê no âmbito de um projeto. A escola é o lugar institucional de um projeto educacional. Isso quer dizer que ela deve instaurar-se como espaço-tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora dos outros dois projetos que têm a ver com o agir humano: de um lado, o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação (SEVERINO, 2006, 2012).

Já Souza (2016) busca, por meio de um estudo de caso, justificar a importância da educação no ambiente prisional enquanto medida de ressocialização e, conseqüentemente, segurança pública. Embora consista em um importante levantamento bibliográfico, traz uma discussão que precisa ser pensada para além dos olhares instrucionais: a educação à distância (EAD).

O pesquisador aponta tal meio como alternativa viável na construção de idiosincrasia educacional e subjetiva dos sujeitos aprisionados, o que não converge com a visão que aqui se propõe a discutir. Para ele, na EAD “ter-se-á a oportunidade de realizar uma prática educativa que esteja pautada sob a perspectiva do rizoma, realizando, assim, um processo de ensino-aprendizagem idiosincrático, inclusivo e de qualidade” (SOUZA, 2016, p.96). A defesa à modalidade de EAD, vista na dissertação, é sustentada por um frágil alicerce teórico, distante das relações materiais vivenciadas pelos indivíduos, anteriormente e durante a condição de privação de liberdade.

Ora, tal premissa defendida pode acarretar na desconfiguração de um elemento primordial para a ressocialização desses sujeitos privados de liberdade: a relação humana. Nessa perspectiva, compreende-se necessário a mediação de um educador que transcenda o mero ato de transmitir conhecimento e busque auxiliar o educando – em constante relação

dialética e dialógica – na construção de um alicerce sólido que o permita buscar sua própria libertação.

Embora seja preciso atentar para a ideia de que a transmissão de conteúdos prontos<sup>2</sup> não seja própria dos sistemas de EAD – posto que a interação dialógica e dialética entre os indivíduos pode se manifestar por meio de múltiplas ferramentas de mediação –, acredita-se que a educação básica em cárcere deve ter a relação humana constante como centro e ao mesmo tempo como elemento norteador dessa prática.

É necessário, portanto, que mais do que ensinador, o educador assuma, por vezes, a posição de um Educador Social que “atue nos marcos de uma proposta socioeducativa, de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes, e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora” (GOHN, 2009, p.34).

Por fim, destaca-se, nesse levantamento, a pesquisa da Karina Camargo Boaretto (2013). A princípio, o destaque deve-se à convergência relacionada ao *locus* da pesquisa, a Penitenciária Industrial de Joinville. Nesse trabalho, também promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade da Região de Joinville – Univille, Boaretto (2013) traz um estudo sobre as políticas públicas que garantem o direito aos apenados do acesso à educação fundamental.

Seu trabalho tem como principal sustentação a reflexão sobre os pressupostos legais que fundamentam a prática educativa nesse local. Intensifica, dessa forma, o debate sobre os direitos sociais dos indivíduos privados da liberdade e enaltece o caráter ressocializador e de prevenção dessa modalidade educacional. Além da discussão sobre os direitos sociais, a palavra ressocialização também ganha destaque ao longo do trabalho. No tocante a isso, segundo a pesquisadora

é difícil ressocializar, esta é uma função bastante complexa, pois a tarefa de recuperar os homens num ambiente que destrói, corrompe e descarta as últimas chances do preso em lutar contra o descaso e a miséria, arrasta os sonhos para a vala comum das “ilusões perdidas”. Contudo, para se conseguir a prevenção cabe ao Estado a promoção de políticas sociais. Para tanto, é preciso controlar as desigualdades, com toda a forma de discriminação (BOARETTO, 2013, p.95).

---

<sup>2</sup> Freire cunhou essa prática como “ensino bancário”. Para Freire “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (FREIRE, 2014a, P. 81).

Embora alguns preceitos relacionados ao tema tenham sofrido determinadas mudanças nos últimos 5 anos, muito do que a pesquisadora se propôs discutir permanece coerente com a realidade atual, de tal forma que sua pesquisa oferece valorosa contribuição ao presente trabalho, em especial ao que concerne aos pressupostos legais garantidos pela constituição, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1961) e pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2014).

De forma ampla, a fim de sintetizar o material bibliográfico angariado nessa etapa, o estado do conhecimento aponta para resultados que indicam preocupações, por parte dos pesquisadores supracitados, muito próximas às que se estabelece como caminho a ser percorrido durante essa dissertação. Destaca-se, nesse ponto, a necessidade em dar visibilidade à esfera educacional de jovens e adultos em condição de privação de liberdade, na corrente busca por garantir a retomada da dignidade humana por vezes perdida e/ou negada.

No tocante à discussão teórica e técnica, o currículo ganha notoriedade, estabelecendo-se como importante ferramenta na constituição de um arcabouço não só de conteúdos, mas de orientações relacionadas às práticas e vivências educacionais a serem experienciadas por educandos e por todo corpo pedagógico dessas instituições.

Não obstante o grande valor da produção aqui apontada, é fundamental perceber que a discussão está distante de ser encerrada. Entretanto, longe de uma proposta que defina um modelo pronto ou que evoque uma suposta eficácia educacional definitiva nesses contextos, a importância dessa pesquisa justifica-se, fundamentalmente, pela necessidade em reverberar o pouco que se tem produzido na área. Isto posto, tais discussões carecem de novas (re)significações – a fim de ampliar o campo retórico e científico do tema em questão – que serão buscadas no protagonismo da fala dos professores em relação ao currículo prescritivo e ao vivenciado; abordagem que teve pouca ou nenhuma representatividade nos resultados até então analisados.

À vista disso, a pesquisa a ser realizada é de abordagem qualitativa, já que tem como preocupação primária questões subjetivas complexas que demandam de investigações que dificilmente seriam contempladas a partir de quantificações e dados objetivos (MINAYO, 2002).

Segundo Silveira e Córdova (2009, p.31) esse tipo de pesquisa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. Essa visão carrega substancial importância no fazer científico dentro do campo educacional. A educação, como campo fecundo de significações subjetivas e de constante transformações, necessita de olhares mais complexos, que consigam atingir

realidades para além das aparentes e decifrar processos de subjetivação inerentes à posição ideológica, política e cultural do objeto a que se pretende estudar.

Dessa forma, para contemplar toda demanda proposta pela pesquisa, o trabalho é dividido em quatro capítulos, além das considerações finais. O primeiro capítulo consiste na sustentação teórica acerca da palavra chave **Penitenciária**. Inicialmente, é feito um breve levantamento historiográfico e filosófico acerca do conceito Penitenciária, buscando apresentar reflexões tanto sobre sua gênese quanto sobre seus pressupostos atuais – relacionados à constituição subjetiva e à materialidade das relações estabelecidas nos ambientes prisionais, tal como seu caráter político, cultural e ideológico – e, concomitantemente, uma análise sobre a pretensa relação entre o ambiente prisional e os possíveis projetos societários vigentes. Em seguida, são apresentadas questões relacionadas às instituições penais no Brasil tal como as características organizacionais da Penitenciária Industrial de Joinville – SC.

O segundo capítulo preocupa-se com a teorização a respeito das palavras chave **Currículo, Práticas Educativas e Educação de jovens e adultos**. Inicialmente, é abordada a teorização da palavra currículo que, seguindo uma lógica de estreitamento, parte de uma visão mais abrangente até chegar em uma visão mais específica, ou seja, o currículo prisional na PIJ. Na abordagem do currículo específico da PIJ, são apresentados brevemente alguns dos elementos que constituem os documentos curriculares utilizados na instituição. Os documentos foram indicados pela gestão da própria EJA e podem servir de base para se compreender com maior propriedade algumas das relações entre o currículo prescritivo e o currículo praticado, evidenciadas ou veladas nas falas das educadoras, no processo de análise dos dados.

No tocante às práticas educativas e à educação de jovens e adultos, a discussão também parte de um panorama amplo sobre a visão educacional que sustenta a dissertação, culminando em um recorte mais específico, pautado na modalidade da EJA e, posteriormente, na EJA da instituição penal pesquisada.

O terceiro capítulo consiste em apresentar a metodologia utilizada. Nesse momento, são descritos e fundamentados os aspectos metodológicos; tal como os instrumentos de coleta, organização e análise dos dados; e o detalhamento das etapas da pesquisa, dada a enorme relevância do processo desde sua gênese, que consistiu na escolha pelo *lócus* e participantes da pesquisa. Também são apresentados os pressupostos teóricos que alicerçam a análise a partir dos Núcleos de Significação – metodologia pautada na perspectiva sócio-histórica.

A organização, exposição e análise dos dados são explicitados no quarto capítulo. Nele são apresentados os núcleos de significação formulados a partir da leitura flutuante e subsequente análise das entrevistas. Os resultados obtidos na etapa de produção dos núcleos de

significação são analisados, a fim de compreender quais são os sentidos e significados atribuídos ao currículo educacional da Penitenciária Industrial de Joinville – SC pelas educadoras, considerando as entrelinhas do discurso, tal como suas contradições e, finalmente, as vivências curriculares que se constituem na prática educativa.

Por fim, as considerações finais apresentam uma síntese elaborada a partir de toda experiência vivenciado na pesquisa. Buscam, por meio de reflexões e proposições, avaliar os resultados obtidos ao longo do processo, evidenciando quais os caminhos percorridos foram mais eficazes na tentativa de contemplar as demandas exigidas tanto pelos objetivos propostos quanto pela questão de pesquisa – elementos primordiais que garantiram um eixo norteador em todo percurso desse trabalho.

## CAPÍTULO I – AS INSTITUIÇÕES PENAIS: ESPAÇOS DE RESSOCIALIZAÇÃO?

### 1.1 Instituições Penais

A Penitenciária Industrial de Joinville – SC, estabelecida como *lócus* da pesquisa, constitui-se como síntese de um processo histórico em uma sociedade que, na plenitude de seu dever, busca subterfúgios para lidar com uma realidade crescente e preocupante no país, a violência. Embora tenha ganhado relevante destaque, em especial por parte da mídia, por sustentar uma suposta metodologia de funcionamento peculiar em relação à maioria das instituições penais do país – conforme será aqui abordado com mais propriedade posteriormente – pontua-se que, dado seu caráter histórico, os muros filosóficos e ideológicos que constituem o local começaram a ser erguidos muito antes da estrutura física que se pode contemplar atualmente.

Infere-se, nesse sentido, a necessidade em se refletir, ainda que brevemente, sobre alguns dos pressupostos históricos que serviram e ainda servem como sustentação para a criação e constante transformação do que entendemos, atualmente, como instituições penais no ocidente.

Nessa perspectiva, para que a compreensão sobre esse processo histórico se dê com maior propriedade, é preciso atentar para o fato de que as prisões surgem no próprio berço social. Respondem, assim, à materialidade das relações nas diferentes etapas das sociedades ao longo da história que, por sua vez, são constituídas em parte pelos anseios e clamores da população, mas, sobretudo, pelas relações ideológicas<sup>3</sup>, sustentadas pelas esferas de maior poder, como a religião e a política – que em boa parte desse processo constituíam um monobloco.

Tal asserção é reiterada por Bretas et al. (2017, p. 13), que afirmam que

Inicialmente, a criação da pena de prisão foi vista como uma evolução dos costumes morais da sociedade, que não toleraria mais espetáculos dantescos de tortura em público. Para isto, teria contribuído o legado do iluminismo e o liberalismo que, ao colocar a Razão como propulsora da história e a liberdade como privilégio do homem moderno, estaria pondo nas mãos dos homens a oportunidade de se autotransformarem por meio da ciência e da própria vontade.

---

<sup>3</sup> Marx e Engels, ao abordarem a questão da importância da ideologia, como via de mão dupla entre infraestrutura e superestrutura na luta de classes, pontuam que “Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 48)

Ainda para os autores, embora desde a antiguidade a prisão exista como forma de retenção de indivíduos, somente na Idade Moderna, por volta do século XVIII, é que a prisão surge efetivamente, ou seja, é criada a pena de encarceramento (BRETAS et al., 2017). Entende-se assim que as transformações às quais as prisões passaram, ao longo da história, estiveram intrinsecamente ligadas às diferentes maneiras que a sociedade significava o mundo, e isso, por sua vez, ocorria em processo dialético com as necessidades materiais dessa sociedade.

Subentende-se, dessa forma, que da cultura do suplício ao ideal iluminista de ressocialização, as principais transformações estruturais e filosóficas das prisões se deram entre o século XVII e meados do século XVIII, sendo que

A partir do século XVII, começaram a ocorrer mudanças importantes no sistema penal, e a prisão seria o elemento-chave dessas mudanças. O ato de punir passa a ser não mais uma prerrogativa do rei, mas um direito de a sociedade se defender contra aqueles indivíduos que aparecessem como um risco à propriedade e à vida (BRETAS et. al., 2017, p. 12).

A punição enquanto prerrogativa social relacionada à defesa da propriedade e da vida manifesta clara influência da filosofia iluminista de meados do século XVII, fundamentada na oposição ao absolutismo monárquico, na defesa das liberdades individuais e no qual a iluminação seria fundamental, favorecendo o controle por meio da vigilância e da disciplina e a higienização (MOREIRA; AL-ALAM, 2017).

Destaca-se, nesse período, o pensamento do filósofo inglês John Locke (1632 – 1704), que entende a existência de uma natureza humana quando defende que o homem tem direitos naturais, estabelecidos por ordem divina, tornando-se um defensor da propriedade privada – ideia que serviria de alicerce, futuramente, às concepções do liberalismo clássico. Segundo Kelly et al. (2013, p.106) “John Locke foi o primeiro a articular os princípios liberais de governo, a saber, que o propósito do governo era preservar os direitos dos cidadãos à liberdade, à vida e à propriedade, buscar o bem público e punir quem violasse os direitos dos outros”.

É importante ressaltar que tal papel deveria ser exercido exclusivamente em nome da garantia dos três direitos fundamentais supracitados, estabelecidos por meio de um contrato social, no qual a sociedade consentiria em relação a determinadas medidas e constituiria um governo comum que, possuindo a função suprema de legislação, teria garantido para si “o monopólio da violência e das condenações para assegurar um justo estado de direito” (KELLY et al., 2013, 106). Sendo assim,

a comunidade consegue, por meio de um poder julgador, estabelecer castigo que cabe às várias transgressões quando cometidas entre os membros dessa sociedade – que é o poder de fazer as leis -, bem como possui o poder de castigar qualquer dano praticado contra qualquer dos membros por alguém que não pertence a ela – que é o poder de guerra e de paz – e tudo isso para a preservação da propriedade de todos os membros dessa sociedade (LOCKE, 1978, p.67).

Nesse movimento de transformação social e, conseqüentemente, das concepções de pena e prisão, destaca-se outro importante autor iluminista, Cesare Beccaria (1738-1794). Conhecido como “Marquês de Beccaria”, foi um aristocrata italiano representante de um movimento posteriormente cunhado como Iluminismo penal. Para Beccaria, o contrato social constituiria eixo centralizador nas relações entre os indivíduos sociais, de tal forma que a consciência da importância da liberdade deveria ser suficiente para que os indivíduos não transgredissem as leis estabelecidas, em nome de um bem comum.

Consagrou-se, assim, como um dos principais reformadores do sistema penal europeu. Ao abordar questões relacionadas à origem das penas à importância das leis, segundo o autor:

As leis são condições sob as quais homens independentes e isolados se uniram em sociedade, cansados de viver em contínuo estado de guerra e de gozar de uma liberdade inútil pela incerteza de sua conservação. Parte dessa liberdade foi por eles sacrificada para poderem gozar o restante com segurança e tranquilidade. A soma dessas porções de liberdade, sacrificadas ao bem comum, forma a soberania de uma nação e o soberano é o seu legítimo depositário e administrador (BECCARIA, 1999, p. 27).

Admitindo a necessidade de se estabelecer socialmente – por meio de contrato social - as leis e, por consequência, as penas de prisão para os transgressores, Beccaria disserta sobre a qualidade que se outorga ao processo de penalidade. Nesse ponto, conduzido pelos ideais iluministas que suplantavam a ordem dogmática católica, busca estabelecer uma via de racionalização do processo penal. Dessa forma, o autor infere que “um dos maiores freios dos delitos não é a crueldade das penas, mas sua infalibilidade”, pois “a certeza de um castigo, mesmo moderado, sempre causará mais intensa impressão do que o temor de outro mais severo, unido à esperança da impunidade” (BECCARIA, 1999, p. 87).

É inegável a influência da obra de Beccaria na reforma penal do século XVIII, tal como é inegável a importância do seu pensamento ainda nos dias atuais. Acentuam-se, em sua obra, elementos que coadunam com parte da perspectiva que se defende nesse trabalho, em especial no que se refere às intencionalidades do sistema penal. Explicita-se, tal pensamento, na defesa de que a prevenção dos crimes é melhor do que a punição, e que, diante dessa máxima a ser

seguida pelos legisladores, a educação assume importância ímpar e deve ser aperfeiçoada. (BECCARIA, 1999).

Embora seja necessário atentar para a ideia de que o discurso iluminista trazia certas contradições relacionadas à fé exacerbada na ciência e na razão – determinantes e determinadas por meio de processos educativos – e à suposta natureza humana, 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 dessa pesquisa.

Estende-se, como importante foco historiográfico, a transição dos ideais punitivos – do suplício à pena de prisão, conforme já abordado – enquanto constituinte da gênese das prisões modernas e de seus muitos atributos que se perpetuam à contemporaneidade. Para tanto, não é possível negar a relevância dos estudos do filósofo pós-estruturalista Michel Foucault (1926 – 1984) que, embora não coadunem com as perspectivas epistemológicas que fundamentam a pesquisa – divergências que serão pleiteadas ao longo do processo dissertativo, nessa etapa do trabalho –, fornecem uma importante fonte para pesquisa histórica e filosófica sobre o tema.

Para Foucault, a principal transformação da pena esteve relacionada à substituição de formas mais evidentes de supliciar o corpo por castigos que, embora ainda repercutissem no próprio corpo, enquanto instrumento ou posição de intermediário, tivessem como objeto central a consciência dos indivíduos (FOUCAULT, 1999).

Foucault (1999) aponta que, no fim do século XVII e começo do XIX, as festas organizadas para prestigiar as punições vão se extinguindo e o cerimonial da pena vai ganhando novas características, mais burocráticas e próprias dos setores administrativos da sociedade.

Percebe-se no trabalho de Foucault (1999) em relação às prisões, a busca por uma genealogia a fim de compreender os pressupostos filosóficos – na sua percepção relacionados às representações simbólicas, estabelecidas nos diferentes períodos históricos – que fundamentaram aquilo que se entende por prisão moderna e/ou contemporânea enquanto fenômeno aparente.

Aponta, por meio dessa genealogia, as relações existentes nas microestruturas de poder, propondo uma análise das mínimas nuances que formulariam um *modus operandi* apenas aparentemente reformado e eleito pelas macroestruturas políticas, mas que se estabelece por meio de pequenas proposições de um poder pulverizado. Ou seja, para o autor, da burocratização dos métodos de punição emergem novas formas de organização teórica e prática consequentemente novos saberes, técnicas e discursos pretensamente científicos (FOUCAULT, 1999).

De acordo com essa perspectiva, Foucault (1999) entende que as microrrelações que compõem essa nova prática de julgar uma suposta essência – ao qual o autor chama de “alma” – mantém no cerne a importância do controle do corpo a partir do controle psicológico, o que gera mais eficácia do que a antiga prática de suplício. Tal perspectiva se apoia na ideia de que “o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (FOUCAULT, 1999, p.29).

Detalhe fundamental a ser destacado no pensamento de Foucault é a ideia de um poder descentralizado, multidimensional – mediado pelo discurso – e que nega as contradições das classes (dominante x dominados) e, conseqüentemente, o poder da ideologia ou da hegemonia nesse movimento. Para o autor, o poder não é privilégio próprio das classes dominantes, mas um conjunto de relações em que, em determinado momento, os dominados subvertem essa condição e exercem também o poder (FOUCAULT, 1999).

Embora de grande valor para a construção de um pensamento crítico que abranja diferentes formas de pensar, nesse ponto há divergências entre o pensamento pós virada linguística – sustentando por Foucault – e os pressupostos filosóficos e epistemológicos que permeiam as análises dessa pesquisa. Diante da violência estrutural vista nas periferias do capitalismo, entende-se que as relações ideológicas são muito mais impostas – embora não sem resistência – a toda sociedade e, com maior intensidade, aos espaços de privação de liberdade, servindo a blocos hegemônicos constituídos ao longo da história.

Para longe de negar completamente as reflexões propostas por Foucault (1999), entende-se aqui que a submissão dos corpos, intensamente abordada pelo autor, nas esferas que vivem sob a violência de um sistema que submete a condição de humanidade às desigualdades produzidas em nome da sustentação do próprio sistema, produzem uma espécie de colonização dos corpos, na qual o exercício de poder é unilateral e concentrado, dado que as forças contra-hegemônicas – exercidas pela sociedade civil<sup>4</sup> – barram em um processo cultural histórico, que reproduz uma suposta necessidade do suplício enquanto ferramenta de punição.

Ao considerar tal perspectiva diante das relações contemporâneas relacionadas às prisões, compreende-se que a cultura do castigo corporal – herança amplamente sustentada pelo

---

<sup>4</sup> “Em Gramsci, o conceito de sociedade civil procura dar conta dos fundamentos da ‘produção social, da organização das vontades coletivas e de sua conversão em aceitação da dominação, através do Estado’. O fulcro do conceito gramsciano de sociedade civil – e dos aparelhos privados de hegemonia – remete para a organização (produção coletiva) de visões de mundo, da consciência social, de ‘formas de ser’ adequadas aos interesses do mundo burguês (a hegemonia) ou, ao contrário, capazes de opor-se resolutamente a esse terreno dos interesses (corporativo), em direção a uma sociedade igualitária (‘regulada’) na qual a eticidade prevaleceria (o momento ético-político da contra-hegemonia)” (FONTES, 2006, p. 211).

ideário religioso, conforme já abordado – enfraquece, dessa forma, a pequena parcela da sociedade civil que busca compreender o fenômeno na sua composição histórica e social, e não a partir de uma relação simplória – se posta na perspectiva de um conhecimento mais complexo e crítico – de causa e efeito. Intensificam-se, dessa forma, medidas que, pautadas na cultura do suplício, contribuem para a inefetividade do nosso sistema carcerário e para a manutenção do ciclo de violência entre o estado e a população – em especial a que mais sofre com problemas relacionados à estrutura social.

Feitas algumas breves reflexões acerca das concepções filosóficas do sistema penal na transição entre os séculos XVII e XVIII, é preciso também compreender um pouco a respeito das mudanças estruturais, dado que essas se situam como elemento determinante nas transformações às quais o conceito de prisão sofreu ao longo da história.

A partir do século XVII, há uma diminuição gradativa dos crimes violentos e aumento dos crimes contra o patrimônio e a propriedade privada. As relações econômicas; repercutidas na ascensão da qualidade de vida dos indivíduos e na multiplicação das riquezas e das propriedades; e o forte crescimento demográfico são elementos preponderantes nesse processo de transição, confirmando assim a necessidade em se pensar a infraestrutura<sup>5</sup> como condição determinante – embora não determinista<sup>6</sup> – do sistema penal, pois, como resposta a essa nova condição que a sociedade presenciava, foi necessário uma suavização nas próprias leis (FOUCAUT, 1999).

Visto que as transfigurações culturais relacionadas às concepções de sistema penal perpassaram pelo desenvolvimento econômico das sociedades ocidentais, com destaque, nesse ponto, aos progressos relacionados aos meios de produção e à intensificação da importância da propriedade privada como direito natural do homem a ser garantida pelo governo, compreende-se que a reforma da estrutura física das prisões se deu como inevitável.

Cria-se, como resposta aos novos anseios resultantes dessas transformações estruturais e culturais, locais que privilegiam o isolamento, o silêncio e o trabalho como centro da punição aos transgressores. Destaca-se, como expoente desse novo conceito de estrutura física, o Panótipo de Bentham.

---

<sup>5</sup> Podemos entender a infraestrutura como a força de produção, composta pelo conjunto de meios de produção, as relações sociais e conflitos de classe e como a base da sociedade econômica, opondo-se ao conceito de superestrutura enquanto estratégias das classes dominantes para manutenção da ordem, como a estrutura jurídica-política e estrutura ideológica (MARX, 1977).

<sup>6</sup> Foi necessário buscar, nas teorias neomarxistas, as respostas para as contradições apontadas acerca do determinismo econômico em Marx. Conforme aponta Au e Apple (2011, p.101) destacam-se, na busca por ampliar a teoria marxista, os conceitos de “hegemonia” de Gramsci (2001) e de “autonomia relativa da superestrutura” de Althusser (1971).

Entre 1780 e 1820, elabora-se um novo modelo de prisão, do qual o Panótipo de Bentham oferece uma das expressões mais perfeitas. Convertida no centro irradiador do sistema penitenciário, na própria medida em que a pena privadora de liberdade constitui o essencial, a prisão assume uma tripla função: punir, defender a sociedade isolando o malfeitor para evitar o contágio do mal e inspirando o temor ao seu destino, corrigir o culpado para reintegrá-lo à sociedade, *no nível social que lhe é próprio* (PERROT, 2017, p.277).

Projetado para ser uma prisão ideal, o Panótipo de Bentham aliou os pressupostos iluministas às necessidades de uma sociedade que vinha cada vez mais se transformando em resposta à modernização dos meios de produção. Perrot (2017) traz uma análise importante acerca do sistema penal desse período de transgressão de paradigmas que culminaram no industrialismo na Europa do fim do século XVIII e meados do século XIX. Para a autora,

na sociedade industrial conquistadora, não há lugar para os marginais. Presos nas redes do crescimento, também os revolucionários assimilaram suas lições. No despontar do século XX, cercada de desprezo, a mais alta de todas as muralhas, a prisão acaba de se fechar sobre a solidão de um povo impopular (PERROT, 2017, p.289).

Pautadas nesse modelo, em meados do século XIX, nos Estados Unidos, surgem os primeiros experimentos efetivos: os sistemas de encarceramento de Auburn e de Filadélfia. Em Auburn, os criminosos tinham acesso ao trabalho e às refeições em conjunto, porém sob a regra do silêncio absoluto. O trabalho, nesse sistema, era visto como o grande regenerador do indivíduo e o silêncio era imposto por meio de vigilância constante e castigo corporal (chicote). Já em Filadélfia, o intuito era um absoluto isolamento com leituras regulares da bíblia, a fim de que o indivíduo encarcerado ficasse à mercê da própria consciência e, no contato com os textos religiosos, tivesse a oportunidade elevar sua própria condição moral e dessa forma se arrepender dos pecados cometidos.

Enquanto o modelo filadelfiano pode ser considerado o primeiro expoente da organização celular nos sistemas penitenciários, Auburn serviu de inspiração para a criação das chamadas penas progressivas, mais tarde aplicadas em Valência, em 1835, em Norfolk, em 1840, e na Irlanda, em 1854 (BRETAS et. al, 2017). Tais modelos pronunciam não somente o que se estabeleceu como penitenciária moderna, mas também no que tange às penitenciárias contemporâneas.

Mais do que isso, é possível reiterar que o modelo proposto por Bentham, e as posteriores aplicações desse ideário, constituem um protótipo secular do que entendia Goffman (2010) como instituições totais e que são reconhecidos, na contemporaneidade, como espaços

de privação de liberdade, tendo seu suprassumo alcançado no sistema penitenciário. Uma instituição total, para além do conceito específico de sistema penal, pode ser definida como “um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 2010, p.11).

À vista do que foi posto a partir das fontes de pesquisa histórica até então abordadas, compreende-se que a gênese do sistema carcerário contemporâneo surge em um contexto de transformações sociais e culturais europeias, ao longo dos séculos XVI. Inere-se, no entanto, que, especialmente a partir do fim do século XIX, sob fortes influências da colonização europeia, as periferias ocidentais do capitalismo – concentra-se, aqui, as atenções à América Latina e, em especial, ao Brasil – trilharam caminhos relativamente peculiares, como resposta às suas realidades econômicas e culturais pleiteadas pela condição subalterna imposta pela Europa a essas regiões ao longo dos processos de colonização.

Embora até meados do século XIX as sociedades latinas encontrassem outras formas de punir e privar a liberdade de sujeitos transgressores, a primeira penitenciária oficial, na América Latina, foi a Casa de Correção do Rio de Janeiro, construída entre os anos de 1834 e 1850, sendo que a demora para a conclusão do projeto aponta para as dificuldades políticas e financeiras enfrentadas pelos primeiros reformadores das prisões (AGUIRRE, 2017).

Visto sua recente independência (1822), o país vivia ainda sob as influências da monarquia e se configurava como país altamente escravocrata, de tal forma que mesmo que os “reformadores de viés liberal tenham podido implementar uma série de medidas tendentes a criar um sistema judicial moderno, estas tiveram um impacto limitado em uma sociedade organizada em função de drásticas divisões sociolegais (livres x escravos) e raciais (brancos x negros)” (AGUIRRE, 2017, p.48).

Não obstante tais informações buscarem tempos relativamente remotos – aproximadamente dois séculos para os dias atuais –, ao confrontá-los com a configuração social e carcerária atual, percebe-se que a estrutura da sociedade e os processos ideológicos, no país, prezaram pela manutenção de relações de exploração históricas, trazendo intrínseco fortes evidências da configuração estabelecida pelas grandes narrativas modernas, em especial as concernentes à raça e à classe social.

No que se refere ao século XX, pontua-se a importância dos momentos de ebulição política nas formas com que se configuravam o cárcere. Ainda na primeira metade do século, a industrialização do país, juntamente com o fortalecimento da sociedade civil, exigia que o

Estado fortalecesse suas ferramentas de controle – repressivo e ideológico<sup>7</sup> – ao mesmo tempo que garantisse os interesses das classes em ascensão e mantivessem as classes subalternas na condição de subserviência.

Nesse contexto, o movimento de transformação das prisões buscava um lugar apropriado para regular a conduta das classes populares e para estudos voltados à compreensão a respeito dos delitos, de seus atores e da questão social envolvida nesses casos. Diante disso, houve um crescimento contundente da presença Estatal nas prisões, tanto em sua parte administrativa quanto nas questões relacionadas à ciência que se produzia à luz da doutrina positivista, na tentativa de estabelecer medidas mais qualificadas para um maior controle e autoridade das populações carcerária e da própria sociedade (AGUIRRE, 2017).

Com o fim da segunda guerra mundial (1945) e a posterior polarização do mundo entre os espectros comunista e capitalista – defendidos pelas duas grandes potências provenientes da grande guerra, União Soviética e Estados Unidos, durante o período da Guerra Fria (1947 – 1991) – os países periféricos forneceram terreno fértil para a ascensão de governos fascistas e períodos de ditadura. No Brasil, entende-se como expoente máximo desse movimento o golpe militar de 1964, que resultou na Ditadura militar brasileira e teve seu fim somente em 1985, com a redemocratização do país.

Com isso, subentende-se que o forte controle estatal e a vigilância ideológica se estendem por todo século XX, constituindo componente substancial para que se faça uma análise melhor estruturada dos fundamentos, sejam eles filosóficos ou estruturais – das penitenciárias atuais, dado que os modelos seguidos na contemporaneidade são compilados das características seculares já abordadas nesse breve levantamento histórico.

Tal assertiva – que pretende apontar uma possível síntese da relação dialética histórica desses locais - encontra o ápice de sua representação na afirmação de Aguirre (2017, p.35):

As prisões são muitas coisas ao mesmo tempo: instituições que representam o poder e a autoridade do Estado; arenas de conflito, negociação e resistência; espaços para a criação de formas subalternas de socialização e cultura; poderosos símbolos de modernidade (ou ausência dela); artefatos culturais que representam as contradições e tensões que afetam as sociedades; empresas econômicas que buscam manufaturar tanto os bens de consumo como eficientes trabalhadores; centros para a produção de distintos tipos de conhecimento sobre as classes populares; e, finalmente, espaços onde amplos segmentos da população vivem parte de suas vidas, formam suas visões do mundo, entrando em negociação e interação com outros indivíduos e com autoridades do Estado.

---

<sup>7</sup> Na perspectiva de Althusser (1980) o sistema penitenciário situa-se na posição de Aparelho (repressivo) do Estado (AE), pois “funciona de uma maneira massivamente prevalente pela repressão (inclusive física), embora funcione secundariamente pela ideologia” (ALTHUSSER, 1980, p. 46).

Esses pressupostos históricos perpetuam-se em diferentes manifestações que constituem, atualmente, o conjunto de instituições do sistema carcerário brasileiro. Tal levantamento histórico serve de importante alicerce para breves análises e reflexões referentes ao *locus* da pesquisa, propostas a seguir.

## **1.2 Penitenciária Industrial de Joinville**

A nível 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, conseqüentemente, da população carcerária. Segundo o último Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen, publicado em 2017 com dados angariados no ano anterior, a população carcerária brasileira ultrapassa, pela primeira vez na história, a marca de 700 mil pessoas. 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).

No que tange ao perfil sociodemográfico da população privada de liberdade, os dados de maior substancialidade para a constituição de uma síntese dessa esfera estão relacionados à idade, à cor e à escolaridade. Segundo o Infopen, “a população entre 18 e 29 anos representa 18% da população total no Brasil e 55% da população no sistema prisional no mesmo ano” (BRASIL, 2017, p.9). Além disso, os números apontam que “64% da população prisional é composta por pessoas negras”, sendo que “na população brasileira acima de 18 anos, em 2015, a parcela negra representa 53%, indicando a sobre-representação deste grupo populacional no sistema prisional” (BRASIL, 2017, p.32). Outro importante ponto a ser levantado é o baixo nível de escolaridade, se considerado em relação aos números da população em geral, pois, conforme aponta o Infopen, “foram obtidas informações acerca da escolaridade para 70% da população privada de liberdade no Brasil (ou 482.645 pessoas). Entre essa amostra, observamos um baixo grau de escolaridade, seguindo a tendência já expressa em levantamentos anteriores” (BRASIL, 2017, p.34).

Os números relacionados à cor, raça ou etnia, apresentados pelo estado de Santa Catarina, divergem um pouco dos nacionais, sendo que a população prisional, no estado, é composta por 56% de brancos e 42% de negros. Segundo IBGE, em 2010 a população geral catarinense era composta por, aproximadamente, 85% de pessoas brancas (BRASIL, 2010). Em uma análise direta dos dados, a desproporcionalidade dos números apresentados fortalece as

constatações acerca do caráter racial dos sistemas penais e da própria organização societária – em especial da região sul do país.

Diante disso, pode-se afirmar que a síntese que dá identidade e representação fisionômica à população prisional brasileira é uma esfera constituída por jovens negros, empobrecidos e de baixa escolaridade. Tal constatação, posta frente ao que foi levantado acerca do histórico das prisões, reforça algumas das características do sistema penal que, enquanto instituição em posse de determinada autoridade não só legal, mas também social, reproduz, desde o cerne da república, o ideário burguês de legalidade; tal como as relações de exploração (classista e racial), visto que os dados atuais confirmam o caráter histórico do sistema penal para além do fenômeno aparente.

Tais informações auxiliam na tentativa de situar o *locus* da pesquisa. Inaugurada em 2005, pelo então prefeito da cidade, Luiz Henrique da Silveira, a Penitenciária Industrial de Joinville – SC (PIJ)<sup>8</sup> foi a primeira de Santa Catarina e uma das primeiras em âmbito nacional a ser administrada por um sistema de cogestão, ou seja, na parceria entre a iniciativa privada e o Estado. Surge, no período, como esperança para solucionar parcialmente a falência do sistema carcerário empregado até então no Presídio Regional de Joinville (PRJ) e é direcionada apenas à população masculina.

O diferencial evocado pelos idealizadores e administradores do presídio orbita a ideia de um tratamento mais humanizado como ferramenta que possibilite a efetiva ressocialização dos sujeitos apenados. Diferentemente do Presídio, a Penitenciária traz um novo conceito de punição, que engloba a garantia de alguns dos direitos fundamentais do indivíduo; como o acesso ao trabalho, à saúde (física e mental) e à educação.

A PIJ é, desde sua inauguração até os dias atuais, administrada pela empresa Montesinos<sup>9</sup>, pertencente ao Grupo Ondrepsb, que atua há aproximadamente 40 anos no ramo. Conforme ressaltado pelo então gerente da empresa Montesinos, Moacir Sagas (2010, p.6):<sup>10</sup>

trabalhamos em forma de cogestão onde o governo do Estado é responsável pela instalação e por todos os equipamentos e a prestadora de serviços, no caso a Montesinos, operacionaliza a unidade responsabilizando-se pela disciplina dos

---

<sup>8</sup> Embora seja reconhecida pelas mídias locais e pelo próprio site do DEAP como “Penitenciária Industrial de Joinville”, a instituição é registrada com o nome de “Penitenciária Industrial Jucemar Cesconetto”, em homenagem ao seu primeiro diretor, vítima de acidente automobilístico fatal em 2006.

<sup>9</sup> Nome dado em referência ao sistema penitenciário de Montesinos, aplicado em 1834 no município espanhol de Valência. Traz consigo pressupostos semelhantes aos dos defendidos, em tese, pela empresa contratada. Tem em seu cerne o trabalho como forma de ressocialização, entre outras possibilidades de pena progressiva.

<sup>10</sup> Citação retirada da revista “Segurança Pública em Destaque” de edição única, feita em outubro de 2010, que não se encontra mais disponível. Material foi enviado pela própria coordenação do local, via e-mail.

internos, administração, vestuário, alimentação, higiene e atendimento médico. O Estado fiscaliza.

Atualmente, é inegável que a penitenciária sustente números substancialmente mais otimistas que os apresentados pelo Presídio Regional – que é inteiramente administrado pelo governo do Estado. Destaca-se, nesse sentido, a reincidência como termômetro para a efetividade de ambos sistemas penais. Se por um lado a PIJ ostenta números exemplares se relacionados a todo âmbito nacional, por outro o PRJ enfrenta uma crise aparentemente inacabável, sendo alvo de constantes críticas por parte de especialistas e da mídia local em consequência dos altos índices de reincidência.

Os quadros abaixo, produzidos a partir de seleção de alguns dados de relatório gerado pelo Geopresídios<sup>11</sup>, reiteram a discussão sobre a diferença de infraestrutura entre dois estabelecimentos penais.

Quadro 3 - Relatório Mensal de Inspeção da Penitenciária Industrial de Joinville.

<b>Quantitativos</b>		
<b>Situação do Estabelecimento Penal</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>
Capacidade projetada	0	670
Lotação atual	0	653
Quantidade de vagas oferecidas para trabalho interno	0	272
Quantidade de vagas oferecidas para trabalho externo	0	29
Quantidade de vagas oferecidas para estudo na unidade	0	200
Quantidade de Agentes penitenciários	0	128
<b>Avaliação do Juiz responsável e registros de ocorrências no estabelecimento</b>		
Condições do estabelecimento penal	REGULARES	
Considerações do Juiz responsável pela inspeção		
Necessário buscar novos postos de trabalho. Local suposto para o semiaberto inseguro.		
Providências para o adequado funcionamento do estabelecimento		
Recomendação para captação de novos postos de trabalho. Recomendação para redobrar a segurança dos detentos e do sistema.		

Fonte: Relatório de fevereiro de 2018, disponível em: [http://www.cnj.jus.br/inspecao\\_penal/mapa.php](http://www.cnj.jus.br/inspecao_penal/mapa.php)

Quadro 4 - Relatório Mensal de Inspeção do Presídio Regional de Joinville.

<b>Avaliação do Juiz responsável e registros de ocorrências no estabelecimento</b>		
<b>Situação do Estabelecimento Penal</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>
Capacidade projetada	95	572
Lotação atual	54	840
Quantidade de vagas oferecidas para trabalho interno	20	20
Quantidade de vagas oferecidas para trabalho externo	0	0
Quantidade de vagas oferecidas para estudo na unidade	0	0

<sup>11</sup> “Geopresídios é uma Radiografia do Sistema Prisional. Fonte: Relatório mensal do Cadastro Nacional de Inspeções nos Estabelecimentos Penais (CNIEP)”. Disponível em: [http://www.cnj.jus.br/inspecao\\_penal/mapa.php](http://www.cnj.jus.br/inspecao_penal/mapa.php)

Quantidade de agentes penitenciários	0	87
<b>Avaliação do Juiz responsável e registros de ocorrências no estabelecimento</b>		
Condições do estabelecimento penal	RUINS	
Considerações do Juiz responsável pela inspeção		
Saneamento e superlotação graves.		
Providências para o adequado funcionamento do estabelecimento		
Autos de interdição em trâmite.		

Fonte: Relatório de fevereiro de 2018, disponível em: [http://www.cnj.jus.br/inspecao\\_penal/mapa.php](http://www.cnj.jus.br/inspecao_penal/mapa.php)

Conforme as considerações dos quadros acima, pode-se inferir que as diferenças entre os resultados apresentados por ambas instituições estão diretamente relacionadas à materialidade das relações com base infraestrutural. Ou seja, enquanto a PIJ possui o sistema progressivo que garante aos apenados o acesso a bens materiais e culturais – conforme supracitado – o PRJ vive sob o prenúncio de interdição<sup>12</sup>; medida decorrente dos problemas relativos à precariedade da estrutura física, à superlotação e à privação dos direitos básicos de dignidade aos indivíduos que nele estão encarcerados, consequência do baixo investimento feito pelo governo do Estado<sup>13</sup>.

É preciso ressaltar que o sistema de cogestão, amplamente conhecido como parceria público-privada, sustenta consigo uma série de pressupostos ideológicos implícitos. A deterioração do serviço público em detrimento ao privado, como exemplificado na comparação dos investimentos financeiros feitos nas duas instituições citadas, aponta para uma realidade política atual que sustenta-se na lógica de um projeto societário pautado nas concepções neoliberais de mercado que, “absorvendo o movimento e as transformações da história do capitalismo, retomam as teses clássicas do liberalismo e resumem na conhecida expressão ‘menos Estado e mais mercado’ sua concepção de Estado e de governo” (HÖFLING, 2001, p.36), colocando o capital como cerne de toda sociedade. Esse movimento de descredibilidade do setor público faz parte de uma

proposta liberal corporativa, representativa dos interesses da burguesia, que consiste em dismantlar o pouco que há de público nesse Estado em crise e, como consequência, confiar ao mercado a regulação dos problemas sociais e econômicos.

<sup>12</sup> Em junho de 2017, o Presídio Regional de Joinville chegou a ser interditado, por ordem do juiz João Marcos Buch; medida revogada dias depois pela justiça, frente ao comprometimento em se tomarem decisões relacionadas à melhoria da estrutura física do local. Informação disponível em: <http://anoticia.clicrbs.com.br/sc/seguranca/noticia/2017/07/justica-revoga-interdicao-do-presidio-regional-de-joinville-9831929.html>

<sup>13</sup> Em 2011, conforme apontado por reportagem do Jornal Notícias do Dia, o valor destinado pelo Estado por detento na PIJ era pouco mais que o dobro do valor empregado ao PRJ. Desde então não foi possível encontrar nenhum registro de aumento substancial nos investimentos feitos ao Presídio, de tal forma que os números possivelmente permanecem semelhantes. Notícia disponível em: <https://ndonline.com.br/joinville/noticias/a-realidade-do-sistema-prisional-de-joinville>

Trata-se, nesse caso, do aberto predomínio do privado sobre o público, um predomínio ainda maior do que aquele vigente no velho tipo de Estado “varguista” (COUTINHO, 2006, p.95).

Ao propor uma análise da influência dos anos 80 na constituição da Sociedade Civil brasileira contemporânea, Fontes (2006, p.228) chega à conclusão de que

Os serviços públicos, no Brasil, sempre foram extremamente limitados e socialmente seletivos. A universalização de serviços públicos direcionados aos setores populares [...] jamais chegou a ser completa e, mesmo quando existia a possibilidade legal de universalização, foi limitada pelo número de servidores e pelos baixos investimentos nessas áreas. Setores de ponta do funcionalismo, altamente qualificados (geralmente da área econômica, alcunhados de tecnoburocratas, mas também as universidades), convivem com setores mal-remunerados, malformados e desprestigiados. Coexistem setores controlados por paternalismos e clientelismos com outros extremamente dinâmicos, organizados com métodos meritocráticos.

No tocante ao funcionamento da PIJ, conforme destacado no Quadro 3, os sujeitos apenados possuem acesso ao trabalho e à educação como parte do sistema progressivo – no qual o indivíduo diminui gradativamente sua pena na medida que exerce determinadas funções, trabalham dentro ou fora da instituição ou participam de atividades educacionais. Tais características, aliadas ao isolamento e ao alto grau de vigilância sustentados pela quantidade significativa de agentes penitenciários, constituem os alicerces de uma prisão reconhecidamente contemporânea.

Contudo, tal contemporaneidade é marcada pelos protótipos historicamente constituídos; como Bentham, Altburn, Filadélfia, dentre tantas outras tentativas fracassadas de se corrigir aquilo que se poderia ter sido em grande parte evitado com forte investimento prévio em políticas públicas e no combate às desigualdades, tendo em vista que as rotinas prisionais ainda constituem um *modus operandi* próprio da natureza punitiva desses locais em detrimento de uma perspectiva de instituição preventiva (ONOFRE; JULIÃO, 2013).

A pretensa garantia de determinados direitos fundamentais, embora de imensa importância para um processo de ressocialização mais efetivo, maquia o que se pode interpretar por essência da pena de prisão: a vigilância e o isolamento; que buscam uma “reeducação integral do culpado, subtraído às suas antigas relações, submetido de corpo e alma à autoridade penitenciária, a esse olhar central, único, de Bentham, que não se sabe se é Deus ou a consciência” (PERROT, 2017, p.282). Tal processo culmina no que Goffman (2010) entende por “despojamento do papel” ou “mortificação do eu”. Segundo o autor, essa supressão da subjetividade do indivíduo encarcerado se dá de tal forma que

A barreira que as instituições totais colocam entre o internado e o mundo externo assinala a primeira mutilação do eu. Na vida civil, a sequência de horários dos papéis do indivíduo, tanto no ciclo vital quanto nas repetidas rotinas diárias, assegura que um papel que desempenhe não impeça sua realização e suas ligações em outro. Nas instituições totais, ao contrário, a participação automaticamente perturba a sequência de papéis, pois a separação entre o internado e o mundo mais amplo dura o tempo todo e pode continuar por vários anos (GOFFMAN, 2010, p.24).

É necessário inferir que as reflexões feitas acerca do funcionamento da penitenciária não têm como objetivo demonizar os pressupostos de isolamento e vigilância enquanto cerne do trabalho exercido nessas instituições. Entende-se que tais procedimentos fazem parte de uma tentativa, por parte do corpo administrativo, em se manter a ordem e a efetividade do sistema. Conforme aponta Goffman (2010, p.157):

ideologicamente, os funcionários da prisão podem admitir, e as vezes admitem, que o prisioneiro deve aceitar, ainda que contra a vontade, o fato de estarem presos, pois as prisões (pelo menos as do tipo "moderno") supostamente dão um meio para que o preso pague a sociedade, cultive o respeito pela lei, admita seus pecados, aprenda um ofício legítimo, e, em alguns casos, receba uma psicoterapia necessária.

Porém, compreende-se também a necessidade em se expor certas intencionalidades latentes no que concerne à constituição política e ideológica desses espaços, transcendendo as concepções de uma suposta neutralidade. Desde a gênese das vivências sociais; em especial as relacionadas à cor e à classe que o perfil do indivíduo apenado carrega, precedentes à condição de privação de liberdade; até a colonização dos corpos e mortificação do eu, imputadas sob a pele de alguém que, de forma geral, sustenta um estigma histórico; as relações ideológicas constituem não apenas força propulsora, mas, por vezes, determinante de todo o processo pelo qual passou e/ou passa um indivíduo em condição de privação de liberdade.

Retomando as informações relacionadas à organização e ao funcionamento da PIJ, no que se refere aos direitos garantidos pelos apenados sobressai-se o incentivo para o ingresso ao sistema educacional, fulcro da pesquisa. O quadro abaixo apresenta alguns números acerca do funcionamento atual do sistema educacional da PIJ.

Tabela 4 - Mapa estatístico de educação do Sistema.

<b>Grau de Instrução</b>	<b>Número de educandos estudando</b>
Alfabetização	17
Ensino Fundamental	54
Ensino Médio	42
Ensino Superior	1
Curso Profissionalizante	-

<b>Profissionais da Educação</b>	
Alfabetização	1
Ensino Fundamental	6
Ensino Médio	5
Ensino Superior	-
Curso Profissionalizante	-

Fonte: Relatório de atividades, de dezembro de 2017, da Gerência de Apoio Psiquiátrico – GEAPI, fornecido pela coordenação da instituição.

Embora os números apontados pelo relatório indiquem a existência de 200 vagas para a educação na instituição, nem todas as vagas são preenchidas, conforme aponta a Tabela 4. Tal circunstância pode ser atribuída a determinadas barreiras que muitos dos apenados enfrentam durante a condição de privação de liberdade; com destaque aos horários – que podem não bater com determinada atividade remunerada –, às questões relacionadas aos grupos e facções que impedem a inter-relação entre certos indivíduos, ou à falta de perspectiva relacionada à educação enquanto investimento. Esse último elemento constitui-se preponderante se considerarmos o perfil do sujeito apenado, sendo que “para o homem privado de liberdade, a relação presente-passado-futuro é fundamental em qualquer programa educativo que se lhe apresente” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p.55).

Outro número interessante a ser analisado é a quantidade de alunos matriculados no ensino fundamental e médio. Apesar de os números serem pouco otimistas, a configuração educacional da PIJ foge (para melhor) um pouco da apresentada em âmbito nacional. Conforme aponta o INFOPEN, “17, 75% da população prisional brasileira ainda não acessou o ensino médio, tendo concluído, no máximo, o ensino fundamental. Entre a população que se encontra no ensino médio, tendo concluído ou não esta etapa da educação formal, temos 24% da população privada de liberdade” (BRASIL, 2016, p.34).

Não obstante a relativa brevidade e superficialidade, o levantamento histórico e as reflexões provocadas acerca da constituição do sistema penitenciário atual buscam uma tentativa de situar melhor o lócus e fornecer um pano de fundo para que as análises aqui propostas se construam sob alicerces mais consistentes, permitindo uma maior compreensão acerca das inúmeras particularidades desses espaços, exigidas diante do desafio em se estudar o currículo de um sistema educacional composto por um conjunto complexo de especificidades se relacionados ao ensino regular.

## CAPÍTULO II – O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

### 2.1 Currículo

Há uma infinidade de categorias que devem ser pensadas e repensadas e que formam o complexo tecido que é o sistema educacional. Destaca-se, entre essas categorias, a importância de se pensar o currículo, dado que historicamente, “de certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são *também* teorias sobre o currículo [...] mesmo que não utilizassem o termo” (SILVA, 2017, p.21).

Embora não haja aqui o pretexto em remontar com detalhes a história do currículo, faz-se importante compreender as intencionalidades contidas em sua gênese, já que muito disso se perpetua na contemporaneidade, enquanto outras foram modificadas na relação constante com as novas realidades que emergiram na história recente das sociedades. Se por um lado as discussões curriculares estiveram sempre presentes nas discussões educacionais, conforme supracitado, por outro lado somente no final do século XIX, nos Estados Unidos, que esse campo ganhou amplo destaque no olhar dos pesquisadores e educadores, sendo que “o propósito mais amplo desses especialistas 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 definidos” (MOREIRA; TADEU, 2011, p.15).

No entanto, a especialização do campo de estudos currículo teve seu grande marco somente em 1918, com o livro *The curriculum*, de Bobbitt, que é escrito em um momento em que a história da educação estadunidense passava por um processo de disputa ideológica, na qual diferentes forças econômicas, políticas e culturais buscavam moldar os preceitos educacionais de acordo com suas próprias visões e projetos societários. Os pressupostos curriculares estabelecidos por Bobbitt encontraram sua consolidação no livro *Princípios Básicos de currículo e ensino*, de Ralph Tyler, publicado em 1949. Tais pressupostos formulam uma teoria curricular centralizada em questões de organização e desenvolvimento e, tal como em Bobbitt, sustenta uma essência meramente técnica (SILVA, 2017).

Tais visões respondiam às realidades infraestruturais às quais a Europa, os EUA e, em pouco tempo, o mundo vivenciariam: a ascensão cada vez maior do contexto industrial e, com isso, uma pretensa necessidade de tecnicismo ao mesmo tempo que a exposição cada vez mais visível das relações de classe.

Para as classes hegemônicas, a educação não poderia, portanto, negligenciar as relações de produção em nome dos pressupostos educacionais propostos, na Antiguidade Clássica; pelo modelo humanista de educação; e ainda repercutidos na Idade Média. As artes e o desenvolvimento das potencialidades humanas pouco serviam para o aprimoramento das técnicas e para o avanço tecnológico que se constituía como síntese da transformação dos meios de produção capitalista e, mais tarde, da corrida tecnológica. Por outro lado, mesmo as teorias mais progressistas colocavam em xeque o currículo clássico, que, além de ser elitista – e naquele instante a necessidade era também mão de obra qualificada, proveniente das massas –, não atendia às necessidades das crianças e dos jovens (SILVA, 2017).

Como todo campo de interesse público, os modelos tradicionais de currículo, estabelecidos pelas classes que detinham o poder e que nele apoiavam seus projetos societários, sofreu uma série de transformações na medida em que as Sociedades Civis se organizavam e estabeleciam novas pautas a serem incorporadas no sistema educacional. Há de se considerar nesse processo que mesmo pautas progressistas carregam consigo divergências ideológicas que compõem esse conflituoso campo conceitual chamado currículo.

Após o lançamento do Sputnik pelos russos, em 1957, uma nova reforma curricular é proposta nos EUA, a fim de subverter uma suposta derrota na corrida espacial, a qual foi atribuída a culpa aos educadores progressistas. Com as contribuições de Jerome Bruner, surge a ênfase na estrutura das disciplinas curriculares; presente até hoje nos nossos currículos (MOREIRA; TADEU, 2017). Para Bruner, a ciência é a forma mais sofisticada do conhecimento humano, daí a ampliação dos conteúdos científicos no currículo escolar. Era necessário, portanto, que os alunos compreendessem o processo de descoberta científica para que assimilassem a estrutura das diversas ciências.

A tendência tecnicista na educação teve seu auge e começou a se radicalizar na década de 60, nos EUA, com forte repercussão na educação brasileira, evidenciada, logo depois, no período da Ditadura Militar. Em contrapartida a isso, é também na década de 1960, quando o mundo inteiro entra em ebulição política – com ênfase aqui às lutas contra a Ditadura Militar brasileira de 1964 – que surgem as Teorias Críticas. Elas “efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” já que os modelos tradicionais “não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante” (SILVA, 2017, p.29). Ao analisar a completa inversão nos fundamentos das teorias curriculares tradicionais e tecnicistas, efetuadas pelas teorias críticas, Silva (2017, p.30) infere que

Ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como* fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pela desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste a adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

No Brasil, há vasta influência de Paulo Freire nessas novas formas de compreender a educação, de tal forma que a própria compreensão curricular recebe um olhar mais politizado, buscando expor as contradições do sistema e suas desigualdades e entendendo a educação como componente primordial na subversão dessas mazelas. Em 1968, a publicação da *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, é marco desse novo prisma educacional, marcado por fortes influências do marxismo e suas posteriores vertentes.

São teorias que, pautadas no materialismo histórico dialético, estabelecem importante diálogo com o contexto de subjugação e segregação dos espaços de privação de liberdade, por compreenderem as relações infraestruturais como preponderantes tanto como gênese da violência naturalizada quanto como esperança de movimentos que busquem a emancipação, autonomia e, conseqüentemente, a libertação dos indivíduos. Serviram, ainda, de base para a criação as teorias neomarxistas que, ao incorporarem a importância da superestrutura na luta de classes, auxiliam na constituição de uma abordagem mais ampla e incisiva no que tange às discussões sobre o sistema educacional desses espaços. Ampliam, dessa forma, a rigidez das teorias críticas de Bourdieu e Passeron, que acreditavam que as relações educacionais eram restritas à reprodução das relações de classes, ou seja, que a educação reproduzia rigidamente a dominação das classes dominantes sobre as classes dominadas.

No que tange ao avanço das teorias críticas, Michael Apple traz uma contribuição ímpar em sua obra *Ideologia e currículo*, publicada pela primeira vez em 1979, nos EUA. Apropriando-se do conceito de hegemonia, de Antônio Gramsci<sup>14</sup>, e a partir da proposição da

---

<sup>14</sup> “é o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação. É precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. Esse convencimento atinge sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza. O campo cultural não é um simples reflexo da economia: ele tem sua própria dinâmica. As estruturas econômicas não são suficientes para garantir a consciência; a consciência precisa ser conquistada em seu próprio campo” (SILVA, 2010, p.46).

perspectiva neomarxista nas teorias curriculares modernas, Apple (2011a, p.55) explica a tentativa em construir uma perspectiva curricular que, embora pautada nas teorias críticas da modernidade, conseguisse ao mesmo tempo ampliá-la, inferindo que, ao escrever *Ideologia e currículo*,

desejava usar determinada abordagem conceitual, empírica e política para a realização dessa tarefa. Tal abordagem deveria revelar como a educação estava vinculada de maneiras significativas à reprodução das relações sociais vigentes. Ao mesmo tempo, porém, teria de evitar alguns dos erros cometidos em investigações anteriores sobre escolarização em nosso sistema econômico. Tinha que ser crítica e ao mesmo tempo resistir à tendência de trata apenas de controles e ‘determinações’ econômicas. Tinha de tocar diretamente em dinâmicas ideológica-culturais que não se resumiam exclusivamente a relações econômicas, em embora fossem por elas claramente influenciadas.

Tal como Apple, outro importante pensador das teorias críticas do currículo é Henry Giroux (1943), que influenciado pelos Estudos Culturais de Birmingham propõe, nos anos 80, a superação da rigidez das teorias críticas da reprodução, ao sugerir que existem possibilidades de movimentos de resistência ao poder dominante nas escolas (SILVA, 2010).

Tanto Apple quanto Giroux têm como eixo central reflexões acerca do currículo a partir de um viés marxista. No entanto buscam, com essas reflexões, transcender as perspectivas sustentados por correntes marxistas mais ortodoxas que, ao defenderem enfaticamente a arbitrariedade das relações materiais nas macronarrativas, acabam caindo em um determinismo econômico. Assim pervertem, por vezes, tanto a lógica primária da dialética materialista quanto da posição da qual Marx não abriu mão ao criticar a obra hegeliana: o homem enquanto ser histórico. Se o homem traz consigo a herança do conhecimento historicamente construído, ele também faz parte da sua própria história e, na medida que se constitui a partir da realidade material que vive, também age sobre essa realidade. Ao bradar a luta de classes aos moldes da revolução industrial, as teorias marxistas mais ortodoxas podem acabar ignorando que a sociedade passa por processos contínuos e que as próprias relações de produção se complexificam de acordo com as necessidades de modernização do capital.

Para além das teorias críticas, a partir da segunda metade do século XX surgem ainda novas teorias pautadas em diferentes perspectivas epistemológicas, que se intensificam e ganham destaque em especial no início do século XXI e movimentam várias discussões curriculares na contemporaneidade, com destaque às teorias pós-modernas e pós-colonialistas. Tendo em vista que a sustentação teórica dessa pesquisa tem seu alicerce nas teorias críticas, com ênfase ao neomarxismo, não é viável entrar em pormenores no que tange aos processos de compreensão curricular dessas diferentes perspectivas.

Vale, no entanto, ressaltar que ambas surgem a partir de necessidades que emergem das novas relações sociais e estruturais do mundo contemporâneo, diante de uma globalização cada vez mais evidente, tendo a cultura como substrato primário no prisma teórico. Enquanto as teorias pós-colonialistas transferem as narrativas de exploração para um contexto essencialmente territorialista – relacionado à constituição histórica das diferentes culturas e da influência do chamado *imperialismo cultural* nesse processo – as teorias pós-modernas, com influência do pós-estruturalismo, buscam a negação das metanarrativas – e, conseqüentemente, da própria dialética – trazendo uma relativização completa das relações sociais em detrimento aos dualismos da modernidade.

Ora, se tudo provém de representações simbólicas; se os modelos universais da condição humana – constituídos pelos conhecimentos historicamente construídos – são falsos; então, é preciso questionar quais parâmetros determinam o que é violência, o que é exploração ou o que é abuso frente a culturas onde essas práticas são naturalizadas ou falseadas por subterfúgios do próprio discurso, muito comuns no sistema capitalista.

Infere-se, a partir disso, que a negação da luta de classes e a relativização das relações de exploração são discursos perigosos, em especial para um país marcadamente desigual como o Brasil. No que se refere especificamente ao currículo, a teoria pós moderna defende a formulação de currículos pautados em relações culturais específicas, subvertendo o que se entende aqui como direito do homem em seu estado de humanidade: o acesso aos bens culturais e aos conhecimentos historicamente produzidos.

Diante dessas discussões, no que diz respeito às transformações das diferentes concepções de currículo ao longo da história, é preciso fundamentar as perspectivas curricular utilizadas ao longo da pesquisa. Nesse sentido, Sacristán (2013) traz importante contribuição ao afirmar que o currículo, embora historicamente compreendido como seleção, ordenação e classificação do conhecimento escolar, é um instrumento construído ao longo da história que, atualmente, se manifesta “por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem” (SACRISTÁN, 2013, p. 20).

A fim de transcender a concepção de currículo escolar estabelecida pela tradição histórica, – que o coloca na posição de mera seleção e organização de conteúdos prontos e neutros – o currículo deve ser compreendido enquanto elemento político e cultural, que media as ações escolares a partir de intencionalidades ideológicas, visando determinado projeto educacional e, conseqüentemente, societário. Para além de sua composição teórica, o currículo

deve ser entendido também enquanto prática social e cultural que se estabelece dentro das escolas.

O currículo é uma práxis antes de um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural das escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (SACRISTÁN, 2000, p.15).

Visto isso, percebe-se que o currículo, desde a formação até a aplicação, é objeto de inferências culturais e ideológicas que constituem a chamada cultura escolar e que produzem em processo dialético, conseqüentemente, o conhecimento escolar. Portanto, “a cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico em que são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno” (GIROUX; SIMON, 2011, p. 110). Nessa perspectiva, reitera Apple (2011b, p.71):

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.

Tais percepções acerca das teorias do currículo são de primordial importância para as análises propostas na pesquisa. No tocante ao currículo enquanto categoria, a partir da perspectiva de uma análise que transcenda uma visão fenomenológica, ou seja, por meio de uma concepção histórica, social e dialética, emergem novas subcategorias que compõem o fenômeno como um todo e que devem ser melhor exploradas sob o prisma filosófico e epistemológico moderno, acima estabelecido.

Para que a ampliação dessa perspectiva não se perca na infinitude de elementos da pluralidade de possibilidades em relação às discussões curriculares, serão analisados os elementos que surgem de realidades mais específicas do sistema educacional das penitenciárias, na próxima etapa do levantamento teórico.

### 2.1.1 Currículo Educacional da Penitenciária Industrial de Joinville

No que tange ao currículo utilizado na Penitenciária Industrial de Joinville - SC, a base curricular é a mesma utilizada pela Educação de Jovens e Adultos – EJA que, por sua vez, utiliza-se da *Base Nacional Curricular Comum* e das *Propostas Curriculares do 1º e do 2º Segmento*. Além disso, foi enviado pela própria Secretaria Municipal da Educação de Joinville um documento em que constam pressupostos do chamado *Presencial 2º Segmento Modular*<sup>15</sup>, conhecido como “Telessala” e que, embora extinto da EJA regular, ainda vigora no sistema educacional da PIJ. Além disso, foi indicada, também pela própria Secretaria da Educação, a leitura das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*, que direciona um capítulo para os jovens e adultos em condição de privação de liberdade.

Não obstante os objetivos desse trabalho estejam diretamente relacionados às percepções dos professores acerca do currículo educacional da PIJ, e não em uma leitura e análise completa dos documentos que sustentam esses currículos (que, por sinal, constituiria por si só uma nova pesquisa), uma leitura direcionada e objetiva foi importante para um contextualização geral do que se propõe a teoria curricular prescritiva.

A partir dessa leitura, percebeu-se que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), revisitada em 2018, carrega consigo ainda um certo hiato em relação à EJA. O documento limita-se a citar os jovens e adultos em um contexto generalizado, apontando que a Base desse público deve ser a mesma dos demais, conforme a seguinte citação: “a BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito” (BRASIL, 2018, p.5). Institui ainda destaque ao desenvolvimento das competências específicas para o público-alvo, respeitando os princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade (BRASIL, 2018).

Embora em tese a ideia de propor uma base nacional seja estabelecer parâmetros objetivos para avaliação e fornecer aos alunos a universalização e o acesso ao conhecimento historicamente produzido, a materialização dessas relações apontam para a potencialização das desigualdades e da categorização dos indivíduos que são avaliados segundo os critérios arbitrariamente estabelecidos, pois “os critérios até poderão parecer objetivos, mas os

---

<sup>15</sup> O chamado Sistema Modular consiste na formação dos alunos por meio de módulos disciplinares. O aluno, portanto, tem acesso a uma disciplina a cada seis meses – conforme Tabela 5 - sempre com a mesma professora, geralmente com formação em pedagogia. Nos seis meses de curso, o aluno deve aprender os conteúdos dos quatro anos que compõem o Ensino Fundamental II.

resultados não o serão, dadas as diferenças de recursos e classe social e a segregação racial” (APPLE, 2011b, p.89).

Vale ressaltar que há certas contradições existentes no próprio texto da BNCC. Atenta-se, nesse sentido, ao termo “competências”, também vasto campo de disputas conceituais e ideológicas. Diante do sistema de exclusão e da crescente onda neoliberal, as competências estão ligadas à hierarquização societária e à individualização do sujeito, mesmo que haja uma pretensa preocupação com o respeito às diversidades. “Competências” referem-se, primeiro, ao individual, para então converter-se ao coletivo.

Tal ideia carrega consigo um preceito que preza pela manutenção das exclusões e da exploração, já que o desenvolvimento de competências depende, principalmente, das relações estruturais que esse indivíduo terá para além das escolas, em seu percurso social. Destaca-se que “por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica. Seus efeitos serão verdadeiramente perniciosos àqueles que já têm quase tudo a perder nesta sociedade” (APPLE, 2011b, p. 74).

Embora a BNCC ainda carregue em seu texto uma série de pressupostos relacionados às teorias críticas da educação e à perspectiva sócio-histórica da construção do conhecimento, a organização por competências expõe algumas das contradições epistemológicas e ontológicas que há muito são sustentadas nas escolas e demais instituições educacionais. Percebe-se uma grande dificuldade em se estabelecer um método que mantenha coerência entre a teoria e a prática, seja ela curricular ou própria da ação pedagógica.

Embora o educador mais citado nas escolas seja Paulo Freire, os discursos sustentados não condizem, muitas vezes, com o que se propõe na prática educacional cotidiana. Não há, nesses casos, consonância entre a teoria defendida e o discurso que se sustenta, e a prática ganha ainda mais distanciamento. Há uma enorme dificuldade em transcender discursos que constituem historicamente uma espécie de *inconsciente coletivo* no fazer pedagógico.

Ainda intrínseco à ideia de competências, o ideal pedagógico proposto pela Base Curricular Nacional é escravizado pelos sistemas nacionais de avaliação que, por sua vez, carregam uma série de outras pressuposições ideológicas, pois

Seu principal papel está sim em prover a estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de avaliação. O currículo nacional possibilita a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com selos de qualidade para que as forças do livre mercado possam operar em sua máxima abrangência (APPLE, 2011b, p.88).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), trazem em seu capítulo dedicado ao ensino em espaços de privação de liberdade, discussões que orbitam a educação nesses locais enquanto direito historicamente adquirido e que devem ser exigidos pela Sociedade Civil e pelos próprios indivíduos que vivem sob essas condições. Para as Diretrizes, a finalidade do sistema de justiça penal é:

(1) manter os reclusos ocupados de forma proveitosa; (2) melhorar a qualidade de vida na prisão; e (3) conseguir um resultado útil, tais como ofícios, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamento, que perdurem além da prisão e permitam ao apenado o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, que, sobretudo, propicie mudanças de valores, pautando-se em princípios éticos e morais (BRASIL, 2013, p. 251).

De forma que instituem a reinserção social como característica essencial da educação nesses espaços.

As ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade (BRASIL, 2013, p. 251).

A exemplo da BNCC, as Diretrizes também não trazem especificações relacionadas à materialização do currículo. São sugestões vagas e que trilham os mesmos caminhos dos recortes teóricos encontrados sobre o tema. Além disso, como são apenas Diretrizes, não estabelecem obrigação na concepção de um currículo que atenda as especificidades dos espaços de privação de liberdade. Acerca dessa característica, própria das Bases e Diretrizes Curriculares Nacionais, Morgado (2016, p.62) defende que

Em vez de um plano [ou produto] previamente definido e estruturado, de forma a ser transmitido e implementado na prática, o currículo deve resultar de uma construção participada e de uma partilha assumida de poderes e responsabilidades [...] permitindo que os vários intervenientes no processo educativo se sintam corresponsabilizados pela conceção e realização desse projeto formativo comum.

O autor busca ainda a contribuição de Sousa (2004) para o debate, o qual infere que se busca a

passagem de um currículo técnico, pressupostamente asséptico, porque hermeticamente fechado e por isso descontextualizado, para um currículo que toma consciência crítica do seu território enquanto subsistema de um sistema mais amplo onde jogam múltiplas pressões de natureza política, económica, social e cultural (SOUSA, 2004, p. 4, apud MORGADO, 2016, p. 62).

No que concerne às Propostas Curriculares do 1º e 2º segmento, apontados como alicerce na construção do documento curricular da PIJ, sua organização é mais objetiva, porém, de caráter estritamente subsidiário. A Proposta do 1º segmento (2001) refere-se ao Ensino Fundamental I, entendido como percurso de alfabetização e pós-alfabetização e subdivide-se em três áreas: Língua portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza (BRASIL, 2001).

As orientações curriculares aqui apresentadas referem-se à alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, cujo conteúdo corresponde às quatro primeiras séries do 1º grau. Elas não constituem propriamente um currículo, muito menos um programa pronto para ser executado. Trata-se de um subsídio para a formulação de currículos e planos de ensino, que devem ser desenvolvidos pelos educadores de acordo com as necessidades e objetivos específicos de seus programas. (BRASIL, 2001, p.14)

Já a Proposta do 2º Segmento (2002) é subdividida em três volumes, sendo que primeiro volume, de caráter introdutório, também é segmentado em duas etapas. A primeira etapa refere-se às características da Educação de Jovens e Adultos e a segunda traz concepções filosóficas para fundamentação e construção de uma proposta curricular para a EJA que são organizadas e estabelecidas nos dois demais volumes, sendo o volume 2: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia e o volume 3: Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física.

Não obstante ambos os documentos utilizarem uma teoria amplamente progressista, com destaque ao Paulo Freire, as entrelinhas que constituem os fundamentos educacionais apontam para intencionalidades bem distintas das defendidas pela pedagogia freireana. A contradição explicita-se em determinados discursos, como no que tange à dimensão econômica:

Essas novas tecnologias e sistemas organizacionais exigem trabalhadores mais versáteis, capazes de compreender o processo de trabalho como um todo, dotados de autonomia e iniciativa para resolver problemas em equipe. Será cada vez mais necessária a capacidade de se comunicar e de se reciclar continuamente, de buscar e relacionar informações diversas (BRASIL, 2001, p.37).

Ao abordar as influências do pensamento neoliberal, Laval (2004, p.03) afirma que “o ‘homem flexível’ e o ‘trabalhador autônomo’ constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico”. Quando materializados, esses discursos orbitam o campo – comum em livros de autoajuda – de individualização das potencialidades, na tentativa de constituir um discurso praticamente meritocrático, buscando atribuir ao próprio indivíduo uma capacidade inerente de ascensão social; e, conseqüentemente, do próprio “fracasso”; quase sempre ligado às

concepções mercadológicas. O discurso corporativista incorpora à educação jargões como “sucesso” e “polivalência”, na tentativa de consolidar um sentimento de competição que, embora esteja travestido de autonomia, cumpre um papel de constituir subserviência ao sistema capitalista. Ou seja, o projeto defendido por esses discursos prega uma suposta autogestão e autodisciplina, mas, ao mesmo tempo, a submissão ao capital e aos senhores que a ele servem.

O aluno da EJA, mesmo encarcerado, acaba sendo preparado para as trincheiras do mercado de trabalho, no qual o suposto sucesso, na maioria das vezes, não passa de um subterfúgio de alienação da condição de classe em nome dessa suposta meritocracia; em especial para os alunos que vivem em condições sociais degradantes – perfil comum dos jovens e adultos em condição de privação de liberdade.

A formação completa freqüentemente encontra um tremendo obstáculo no caminho: os internos terão que lidar com a realidade do mercado de trabalho, com a reação dos empregadores ao apresentar sua ficha criminal e com os constrangimentos que os ex-presidiários geralmente enfrentam. O efetivo conceito de prisão é um inegável obstáculo para a criação de um ambiente de aprendizagem. Aprender como viver a vida diária e administrar o orçamento, o tempo, relacionamentos, privacidade, espaço, saúde etc. é posto em banhomaria durante o encarceramento. Nessas condições, justificar a educação na prisão por seu papel na reabilitação é uma ilusão, se não uma mentira. A educação na prisão nunca deve ser confundida com reabilitação profissional. Nem é uma garantia contra a reincidência. É uma oportunidade de reconciliação com o ato de aprender. Eis porque os riscos envolvidos na educação são imensos (MAEYER, 2006, p.27).

Fundamentado nos documentos supracitados, o documento do Presencial 2º Segmento Modular constitui-se como regulador curricular mais específico para a modalidade educacional aplicada no ensino fundamental dos anos finais, na Penitenciária Industrial de Joinville – SC, a chamada “Telessala”. Nele institui-se, de forma sintetizada: Fundamentos Teóricos; Objetivos; Abordagem Metodológica; Estrutura e Carga Horária; Organização Didática e Matriz Curricular.

Embora carregue profundo caráter ideológico, a organização das disciplinas, tal como sua estruturação e respectivas cargas horárias, fazem parte não só integrante quanto substancial do que se entende por currículo. O olhar para o currículo não pode ser reduzido às disciplinas e conteúdos enquanto fenômeno aparente e pretensamente neutro, porém, tão pouco deve ignorá-los, já que esses constituem a própria essência curricular nos espaços formais de educação. A tabela abaixo corresponde à organização estrutural das disciplinas, aplicadas no contexto educacional da PIJ (JOINVILLE, 20-, p. 10).

Tabela 5 - Carga horária da Educação de Jovens e Adultos.

Disciplinas	Quantidade Aulas	Horas de Aulas	Horas Complementares	Total Horas
Língua Portuguesa	61	244	76	320
Matemática	61	244	76	320
Ciências	50	200	40	240
Geografia	50	200	40	240
História	50	200	40	240
Inglês	16	64	16	80
Artes	16	64	16	80
Saúde e Qualidade de Vida	16	64	16	80
	<b>320</b>	<b>1280</b>	<b>320</b>	<b>1600</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Joinville (20-).

A carga horária da EJA traz consigo uma particularidade em relação ao ensino regular. A quantidade de horas mínimas é basicamente a metade. Compreende-se que tal particularidade ocorre como alternativa frente às especificidades exigidas pelo seu público alvo. São alunos que, em sua maioria, possuem uma maior restrição no tempo dedicado aos estudos devido às necessidades primárias, como trabalho, casa, filhos, dentre outras funções relacionadas ao âmbito social.

Na EJA dos espaços de privação de liberdade, tal realidade é basicamente subvertida, já que o tempo ocioso dos indivíduos é, muitas vezes, justamente o fator que os leva de novo a frequentar a escola. Não se trata, no entanto, de estender a carga horária total, mas de criar-se a possibilidade de intensificação de projetos extracurriculares, como o incentivo à leitura, às artes e à produção científica.

No que concerne à organização didática das aulas, segundo o documento “as aulas deverão ser planejadas com base nos seguintes recursos/ambiente: Livro didático da EJA, Cadernos de EJA, sala informatizada, biblioteca, passeios de estudos, filmes/vídeos entre outras fontes e subsídios” (JOINVILLE, 20-, p. 11). Os materiais são fornecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Importante destacar que o livro didático tem sido amplamente criticado por parte dos professores que trabalham na modalidade, especialmente em relação à alfabetização, que, segundo consta, não condiz com as individualidades dos estudantes – em especial dos apenados, que possuem uma socialização muito mais restrita. A atualização do material didático também é outra crítica, já que o livro disponibilizado atualmente para a EJA ultrapassou a data prevista para utilização (2014 - 2016) e ainda não foi atualizado.

Na PIJ, os problemas relacionados à organização didática das aulas se intensificam na medida que a burocracia existente no local restringe a utilização de boa parte dos recursos

indicados pelo documento, exigindo dos professores maior flexibilização na hora de planejar, organizar e aplicar suas aulas.

A exemplo das Propostas Curriculares já abordadas, há no documento do Modular uma sobreutilização da palavra “trabalho”. Destaca-se o objetivo geral: “Oportunizar a elevação da escolaridade aos jovens e adultos, oferecendo uma educação de integração na vida social e no mundo do trabalho com formação crítica e cidadã” (JOINVILLE, 20-, p.4). Nesse caso, é preciso deixar claro que a crítica não é diretamente relacionada à formação para o trabalho, mas sim ao conceito “trabalho”.

Não se trata de negar que, dentro das (im)possibilidades do sistema, as relações materializadas desses alunos exigirão o desenvolvimento de “competências” necessárias para o mercado de trabalho. Trata-se, no entanto, de como o “trabalho” é conceitualmente posto como sinônimo de “mercado de trabalho capitalista”, e que essa educação, frente à condição de opressão, comum no perfil desses estudantes, condiz ideologicamente com a “produção” de mão de obra barata minimamente qualificada. É, nesse caso, uma perspectiva educacional que preza pela formação de alunos que, no lugar de protagonistas de diferentes formas de exercer suas humanidades, serão apenas corpos atropelados pela roda da história (luta de classes). Nessa perspectiva, segundo Moreira (2007, p.1041), “a escola é concebida como um negócio, a inteligência é reduzida a instrumento para o alcance de um dado fim e o currículo é restrito aos conhecimentos e às habilidades empregáveis no setor corporativo”.

Conforme já visto, para observar e analisar o currículo educacional dos espaços de privação e liberdade a partir dos sentidos e significados dados pelo corpo docente desses locais, é preciso compreender que as decisões acerca dessas concepções são tomadas a partir de uma macroestrutura carregada de ideologias e de pressupostos ontológicos. Tal proposição é reiterada por Moreira e Silva (2011, p.14) ao afirmarem que

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.

Considerando o ambiente de reclusão no qual estão submetidos tanto o corpo docente quanto o corpo discente aqui estudado, é evidente a necessidade de considerações mais específicas na construção do currículo nesses espaços, de tal forma que

professores e alunos precisam encontrar maneiras de evitar que um único discurso se transforme em local de certeza e aprovação. Os professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um discurso dominante; ao mesmo tempo devem desenvolver formas pedagógicas ancoradas em uma sólida ética [...]. Essa é uma pedagogia que rejeita a falta de posicionamento e não silencia em nome de seu próprio fervor ou correlação ideológica. Uma pedagogia crítica examina cuidadosamente e por meio do diálogo as vias pelas quais as injustiças sociais contaminam os discursos e as experiências que compõem a vida cotidiana e as subjetividades dos alunos que neles investem (GIROUX; SIMON, 2011, p. 121).

Além disso há, entre esses alunos, determinadas inquietações que não podem ser previstas no currículo preestabelecido, mas que subsistem na compreensão geral tanto de alunos quanto de professores. Para tanto, é preciso considerar o currículo oculto como constante manifestação nos processos educacionais. Para Sacristán (2000, p. 43),

A aceção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas conseqüências são tão reais e efetivos quando podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto

A articulação social da penitenciária constitui uma situação um tanto particular, 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 requerem diferentes articulações por parte dos professores e alunos durante o processo pedagógico. Outro aspecto que integra o currículo oculto é a necessidade de subverter a ordem de prevenção à barbárie, compreendida pelo currículo como objetivo da ação pedagógica comum. Esses elementos supracitados são essências 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 deve fomentar uma construção identitária social. Aqui, liberdade e sociabilidade não devem ser vistas como ponto de chegada (finalidade), mas sim como ponto de partida (meio) que deve 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 sobre 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 fenómeno educativo” (MORGADO, 2016, p.57). Entende-se tal autonomia como resposta a tais necessidades emergentes, representando,

inclusive, 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 enquanto 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 com as novas realidades sociais e subjetivas dos indivíduos que fazem parte desses processos educacionais.

## 2.2 Práticas Educativas

Entre os principais objetivos da educação, destaca-se a sua importância na constituição de indivíduos que se compreendam como parte integrante de uma sociedade e que desenvolvam a consciência de que é direito do próprio indivíduo exigir condições materiais e promover as transformações políticas necessárias para uma sociedade mais justa e igualitária, prevenindo, dessa forma, a instauração da barbárie enquanto naturalização das violências física, moral e ética.

Para Oliveira (2009, p.238) a educação é “um direito universal básico e um bem social público. Ela é, assim, condição para emancipação social e deve ser concebida numa perspectiva democrática e de qualidade”. A educação é, portanto, exercício de cidadania e ética, de tal forma que

é entendida como instrumento, como um meio, como uma via através da qual o homem se torna plenamente homem apropriando-se da cultura, isto é, a produção humana historicamente acumulada. Nesses termos, a educação fará a mediação entre o homem e a ética permitindo ao homem assumir consciência da dimensão ética de sua existência com todas as implicações desse fato para a sua vida em sociedade. Fará, também, a mediação entre o homem e a cidadania, permitindo-lhe adquirir consciência de seus direitos e deveres diante dos outros e de toda a sociedade. E fará, ainda, a mediação entre ética e cidadania viabilizando, ao homem, a compreensão dos limites éticos do exercício da cidadania, assim como da exigência de que a ética não se restrinja ao plano individual-subjetivo mas, impregnando a sociedade, adquira

foros de cidadania. Em outros termos, pela mediação da educação, será possível construir uma cidadania ética e, igualmente, uma ética cidadã (SAVIANI, 2001, p.19).

A ética, nessa perspectiva, é vista para além de um imperativo categórico, ou seja, enquanto elemento que preza pelo bem comum entre os indivíduos e a sociedade e que é constituído pelas próprias relações sociais e históricas. Portanto, todos os partícipes em qualquer processo educativo – e nas prisões não seria diferente – são imbuídos de valores éticos, ainda que esses valores estejam em negação. Nesse ponto, não se trata de entender a educação como ferramenta milagrosa que garantiria princípios éticos aos alunos, mas sim enquanto ação dialética e dialógica legítima na tentativa de provocar a consciência de tais princípios, tanto nos alunos quanto nos demais indivíduos que desse processo participam.

Portanto, para Severino (2006, p.291), “falar de fundamentos éticos e políticos da educação pressupõe assumi-la na sua condição de prática humana de caráter interventivo, ou seja, prática marcada por intenção interventiva, intencionando mudar situações individuais ou sociais previamente dadas”.

O prisma teórico que serve de lente tanto para as discussões relacionadas à educação como para a análise do contexto dessa pesquisa e do material coletado nas entrevistas tem seu alicerce no materialismo histórico dialético. Tal perspectiva; fundamentada por Marx (1818 – 1883) e revisitada e reinventada por inúmeros importantes pensadores ao longo da história, com ênfase aqui às Teorias Críticas; quando utilizada para se pensar a educação, traduz-se em síntese na máxima de Freire (2014a, p.95): “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

A partir da perspectiva freireana de uma educação que deve ser vista como exercício de libertação, o oprimido deve desenvolver a autonomia necessária para livrar-se dos grilhões ideológicos que o prendem. Freire (1974), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, aponta que isso constitui uma luta entre o “ser mais” e o “ser menos”; pois o primeiro busca a desumanização e a manutenção das relações de poder em relação ao segundo, que deve procurar na educação uma forma de libertar a si mesmo e ao seu próprio opressor. A luta de classes, portanto, não seria privilégio único do contexto econômico, tendo ampla repercussão no contexto educacional como um todo.

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. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de cria-la, não se sentem idealistamente opressores, mas restauradores da

humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores (FREIRE, 2014, p.41).

Ainda para Freire (2014), a educação deve transcender suas concepções hierárquicas e verticais, superando o ensino tradicional pautado na transferência do conhecimento, chamado de *ensino bancário*. Para o autor, o ato de educar deve ser uma relação constante de troca e diálogo, em que professor e aluno participam ativamente tanto do processo de ensino quanto do processo de aprendizagem, ou seja, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2014, p. 96).

Portanto, a educação não é libertadora se não supera o *ensino bancário* e não provoca os indivíduos que fazem parte desse processo (educador-educando e educando-educador) a conscientizarem-se de seus papéis na transformação social (FREIRE, 2014a). À vista disso,

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas (FREIRE, 2014a, p. 95).

Entretanto, vale ressaltar que essa relação, existente entre os indivíduos constituintes dos processos educativos, nunca foi e provavelmente nunca será um vagar em terrenos planos, pacíficos e sem obstáculos. É, pelo contrário, campo irregular, de inúmeros embates filosóficos, ideológicos e hegemônicos. Está, dessa forma, sujeito às relações objetivas e subjetivas estabelecidas pelos interesses das classes sociais que lutam pela hegemonia ao longo da história.

Dado que a história educacional constitui e é constituída pelas relações sociais, e as relações sociais são historicamente marcadas pela luta de classes, podemos afirmar que a educação é também campo de luta de classes ou luta pela hegemonia (FRIGOTTO, 2010). Dessa forma, com a ascensão da hegemonia capitalista, as discussões relacionadas aos processos pedagógicos perdem parte de seu caráter ontológico à medida que fortalecem características político-ideológicas, tornando-se efetivamente um campo de disputas por distintos, e por vezes antinômicos, projetos societários.

Se, por um lado, a luta pela hegemonia pende para o projeto societário das forças dominantes, que repercutem em uma sociedade de desigualdades e de constante fortalecimento das elites, por outro lado ela pode ser encarada como possibilidade de emancipação e de problematização das contradições do sistema.

A força do processo de ideologização é, sem dúvida, um dos maiores percalços da prática educativa, porque ela atua no seu âmago. Mas, a possibilidade da interferência da ideologia não invalida nem inviabiliza a escola. O simples fato do reconhecimento do poder ideologizador da educação testemunha igualmente o valor da subjetividade, seu poder de doação de significações. O que cabe, no entanto, à escola, na sua auto-constituição como centro de um projeto educacional, é ter presente essa ambivalência de sua própria condição de agência educativa, e investir na explicitação e na crítica desses compromissos ideológicos, etapas preliminares para que possa tornar seu projeto elemento de transformação da escola também em lugar de elaboração de um discurso contra-ideológico e, conseqüentemente, de instauração de uma nova consciência social e de mesmo de novas relações sociais; a educação pode se tornar também numa força transformadora social, atuando portanto contra-ideologicamente (SEVERINO, 2006, p. 313).

Nessa perspectiva, as práticas educativas transcendem qualquer percepção supostamente neutralizante, assumindo uma identidade ideológica em nome de um projeto societário que busque, por meio de uma acessibilidade universalizada aos conhecimentos historicamente acumulados, o rompimento com projetos que pregoem a naturalização da exploração e da desigualdade, de tal forma que a escola é necessária enquanto mediação de projeto educacional, imprescindível para o alcance de uma sociedade autenticamente moderna (SEVERINO, 2006).

Importante destacar que, em uma sociedade autenticamente moderna, a potencialização das humanidades surge como eixo central em sua organização, vinculada ao trabalho, visto que transformar o meio é basilar para a transformação do próprio indivíduo. O trabalho – única essência do homem, conforme postulado por Marx e Engels – por sua vez, ao longo da história e com a ascensão e estabilização capitalista, foi pervertido em nome de uma concepção que põe como eixo a exploração humana e a manutenção das desigualdades.

Com a perversão do conceito trabalho, as tecnologias e o ensino técnico e tecnológico, que em um contexto de igualdade seriam primordiais para a diminuição da exploração e o aumento do tempo ocioso convertido em favor do próprio indivíduo, dão lugar a um ensino tecnocrata, que visa a formação para o mercado de trabalho e um aumento contínuo da miséria. Emerge como categoria essencial para a discussão relacionada à educação de jovens e adultos, proposta adiante, a chamada Pedagogia Tecnicista.

Essa concepção pedagógica surge, na história recente brasileira, como resposta à modernização dos meios de produção e do sistema capitalista, que insurgiu, com maior força, durante o golpe militar de 64. O Capitalismo Monopolista, idealizado pelos militares, traz à tona um modelo econômico e social centralizador fortemente verticalizado e hierarquizado, lógica reproduzida no campo educacional, mas que, mediante uma possível exposição excessiva do discurso, ganha corpo até os dias atuais travestida de novas facetas e materializada em termos

que sugerem modernidade social, como: “pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata” (FRIGOTTO, 2010, p. 59).

Tal modelo atribui à educação caráter essencialista, na qual a escola é constituinte das relações sociais, rejeitando o caráter dialético da produção do saber e ignorando, pois, que as características da educação tecnicista são reverberações das próprias relações de produção. Tais características sofreram, ao longo do tempo, influências de teorias como a Teoria Geral da Administração (taylorismo), a Teoria Geral dos Sistemas (WIERNER, 1948) e o Behaviorismo (SKINNER, 1953), constituindo assim processos educacionais que prezam pela hierarquia bem definida e a aplicação de modelos nos processos de ensino e avaliação.

Embora nem a educação regular, nem Educação de Jovens e Adultos ou tampouco a educação em espaços de privação de liberdade assumam declaradamente a vertente pedagógica tecnicista, as suas influências subsistem com muita força nos discursos e materializam pressupostos educacionais cada vez mais voltados para a individualização, a tecnização, a objetificação do homem, o empreendedorismo e a lógica da competitividade, tornando a própria educação campo fértil para o investimento mercadológico e o desenvolvimento da subjetividade neoliberal.

É preponderante, nessa perspectiva, que a educação proporcione aos educandos um pensamento crítico também sobre as relações de exploração tanto materializadas no mercado de trabalho e/ou em toda organização social, quanto no campo discursivo emergente no contexto de ascensão neoliberal; muito difundido pelos veículos de comunicação – enquanto aparelhos ideológicos do estado (ALTHUSSER, 1980).

O saber alicerçante da travessia na busca da diminuição da distância entre mim e a perversa realidade dos explorados é o saber fundado na ética de que nada legitima a exploração dos homens e das mulheres pelos homens mesmos ou pelas mulheres pelos homens mesmos pelas mulheres. Mas, este saber não basta. Em primeiro lugar, é preciso que ele seja permanentemente tocado e empurrado por uma calorosa paixão que o faz quase um saber arrebatado. É preciso também que a ele se somem saberes outros da realidade concreta, da força da ideologia; saberes técnicos, em diferentes áreas, como a da comunicação (FREIRE, 2014b, p.135).

A educação, esse ponto, deve ser entendida como ferramenta também de luta, na compreensão de que o mundo necessita, urgentemente, de um olhar mais humanizado e inclusivo para os que vivem em contextos de opressão. Destaca-se, nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos nos contextos de privação de liberdade.

### 2.3 Educação de jovens e adultos – EJA

Não obstante a Educação de Jovens e Adultos tenha se regularizado em boa parte do país como prática educacional comum, a obrigatoriedade de sua oferta é relativamente recente e amarga ainda muitas mazelas, explicitando necessidades cada vez maiores e mais emergentes diante das rápidas transformações pelas quais nossa sociedade vem passando. É primordial, portanto, uma constante revisitação aos elementos que fundamentam a educação nessa esfera.

A gênese da EJA confunde-se, por vezes, com a história da educação popular no país. Embora a educação de adultos tenha surgido, no país, juntamente com a educação elementar comum, por meio dos jesuítas e na catequização dos indígenas, sua concretude só foi atingida por meio de programas educacionais quando os educadores compreenderam a importância da educação como veículo de difusão de ideias e na recomposição de um poder político e das estruturas socioeconômicas para além da ordem vigente (PAIVA, 2003).

Somente com a constituição de 1934 é que fica estabelecida a educação enquanto direito de todos, conforme artigo 149:

Art. 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, s/n).

Desde a oficialização de uma educação que atingisse a todas as pessoas até os períodos mais recentes, nos quais a luta pela materialização dos direitos permanece intensa, a EJA passou por uma série de transformações. Destaca-se, nesse ponto, as campanhas de alfabetização organizadas pelo governo, após o golpe de 1964, que deram origem, em 1968, ao chamado MOBRAL.

A criação do MOBRAL, em 1968, foi mais uma tentativa do Estado brasileiro, primeiro em forma de campanha e depois com estrutura de fundação, de lidar com a tensão social promovida pela negação histórica da educação para as classes populares e de atender a orientações da UNESCO [...] Os resultados, no entanto, foram bastante insatisfatórios relacionados especialmente à falta de continuidade de estudos para os alfabetizados. Extinto em 1985, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar, também extinta em 1990 (SAMPAIO, 2009, p.21).

Sampaio (2009) ainda aponta que somente em 1971 a EJA aparece pela primeira vez no capítulo específico de uma lei federal de educação. Embora desde meados do século XX a educação de adultos tivesse se tornado parte do discurso governamental; que via nela uma

esperança em se aprimorar a mão de obra para o mercado de trabalho em contexto de emergente industrialização e, posteriormente, internacionalização; é somente na Constituição Federal de 1988, diante da pressão popular, que a educação de adultos obrigatória, pública e gratuita se torna efetivamente um dever do Estado, conforme previsto no Artigo 208 (BRASIL, 2016): “I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

Em 1996 há um novo avanço nas discussões a respeito da educação de adultos, com o intuito de fornecer uma educação que garantisse a universalização do acesso ao conhecimento comum, tornando a EJA uma modalidade da educação básica, implanta-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que institui a educação de jovens e adultos como modalidade da educação básica, buscando superar sua dimensão de ensino supletivo, e regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental na idade própria (BRASIL, 1996).

Nos anos de 2000, novos movimentos foram importantes dentro do contexto da educação para jovens e adultos. Destaca-se, nesse contexto, “o parecer CNE/CEB 11/2000, de autoria de Carlos Roberto Jamil Cury, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos” que “além de reiterar o direito à educação para os jovens e adultos, supera o antigo conceito de ensino supletivo e avança na definição das funções dessa modalidade” (FÁVERO; FREITAS, 2001, p.382). Estabelece para a EJA, dessa forma:

*a) função reparadora*, que devolve a escolarização não conseguida quando criança; *b) função equalizadora*, que cuida de pensar politicamente a necessidade de oferta maior para quem é mais desigual do ponto de vista da escolarização; e *c) função qualificadora*, entendida como o verdadeiro sentido da EJA, por possibilitar o aprender por toda vida, em processos de educação continuada (PAIVA, apud FÁVERO e FREITAS, p. 382).

Em 2010, a EJA ainda sustenta certo protagonismo na Conferência Nacional de Educação (CONAE), que apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade (BRASIL, 2010), e que aponta:

A consolidação de uma política de educação de jovens e adultos (EJA), concretizada na garantia de formação integral, de alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive aqueles/as em situação de privação de liberdade. Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – prevê um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da educação básica, bem como a implantação do sistema integrado de monitoramento e avaliação, além de uma política de formação permanente específica para o/a professor/a que atue nessa modalidade de ensino e maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios. Ainda, essa

modalidade de ensino deve ser ministrada por professores/as licenciados/as (BRASIL, 2010, p.70).

De fato, houve certa preocupação relacionada à educação de jovens e adultos nas últimas décadas. Não é objetivo desse presente trabalho trazer todas as contribuições, de tal forma que muitos outros documentos ficaram de fora do breve levantamento teórico a respeito da história da EJA, aqui proposto. A bibliografia utilizada serve, no entanto, para uma melhor compreensão dos pressupostos educacionais que devem sustentar essa modalidade de educação e que, mesmo que muitas vezes não materializados por uma série de questões estruturais e ideológicas, pode apontar importantes caminhos para futuras transgressões.

Conforme lembra Gadotti (2013, p.25), a “Educação de Adultos é reconhecida pela Unesco como direito humano, estando ela implícita no direito à educação, reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, a começar pelo primeiro nível que é o da alfabetização”. À vista disso, é preciso que a educação de jovens e adultos tenha contínuo crescente protagonismo, seja no campo teórico e científico ou na garantia desse direito por parte do Estado, pois

O direito à educação não se limita às crianças e jovens. A partir desse conceito, devemos falar também de um direito associado – o direito à educação permanente –, em condições de equidade e igualdade para todos e todas. Como tal, deve ser intercultural, garantindo a integralidade e a intersetorialidade. Esse direito deve ser garantido pelo Estado, estabelecendo prioridade à atenção dos grupos sociais mais vulneráveis. Para o exercício desse direito, o Estado precisa aproveitar o potencial da sociedade civil na formulação de políticas públicas de educação e promover o desenvolvimento de sistemas solidários de educação, centrados na cooperação e na inclusão (GADOTTI, 2013, p.22).

À vista disso, é preciso inferir que resolver os problemas sociais e econômicos exige que sejam equacionados, devidamente, os problemas de Educação, e que todos os países que encontraram soluções eficientes para seus problemas educacionais equacionaram simultaneamente a educação de adultos e a alfabetização (GADOTTI, 2014).

No que tange à prática pedagógica, reconstruir relações que fujam ao espectro hierarquizante e autoritário historicamente construído acerca da educação, consiste em desafio ainda maior, tendo em vista que grande parte desses alunos – em especial os de maior idade – carregam memórias sociais de uma educação tradicional que, por vezes, reproduzia as relações de exclusão vividas no próprio tecido social, de tal forma que “eles trazem consigo uma história, as marcas da socialização e da formação que tiveram. Só precisam ser considerados como sujeitos de direitos” (GADOTTI, 2014, p.22).

Além disso, a realidade dos alunos que frequentam a EJA é, por si só, de segregação. A multiplicidade de idades ou identidades sociais e culturais não escondem a problemática da exclusão materializada em um dos principais problemas dessa modalidade de ensino: a alta evasão escolar.

A evasão do aluno trabalhador e da aluna trabalhadora pouco tem a ver com a evasão de alunos que frequentam escolas, com a mesma faixa etária, com o mesmo nível de aprendizagem e preocupações. A evasão na EJA tem características próprias, que devem ser respeitadas pelos educadores e pela sociedade. Chamar esse aluno adulto de “evadido” sem entender suas causas é o mesmo que criminalizá-lo e culpá-lo por não ter tido acesso à Educação na chamada “idade própria”. Essa noção de evasão não leva em conta o contexto do aluno trabalhador: sua situação econômica, local de trabalho, transporte, segurança, saúde, horários impróprios, incompatíveis com suas responsabilidades, falta de material didático (GADOTTI, 2014, p.22).

A estigmatização recorrente dos alunos jovens e adultos, em especial os que ficaram muito tempo distantes dos espaços formais de educação, acabam repercutindo nas relações de submissão e de baixa autoestima desses alunos ao longo dos seus processos educacionais. É importante, nesse caso, buscar práticas que, para além do conhecimento escolarizado, valorize as suas múltiplas potencialidades – desenvolvidas nas relações não formais e/ou informais com o conhecimento popular – que devem servir de base geradora. O aluno, nessa condição, deve ter, por direito, acesso ao conhecimento científico não como prática de substituição daquilo que é conhecido, mas sempre em uma perspectiva crítica de correlação, ampliação e problematização daquilo que esse aluno traz como bagagem.

O conhecimento é uma construção social e não mera “aquisição”, “assimilação” de algo preexistente ao sujeito que conhece. Não se trata de “transportar” o conhecimento de quem sabe para quem não sabe. Na Educação de adultos é preciso harmonizar e interconectar o formal e o não formal. Como dizia Paulo Freire, a conscientização precede a alfabetização, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Isso não significa restringir o conhecimento aos saberes da comunidade, mas reconhecer a legitimidade do saber popular, da cultura do povo, de suas crenças (GADOTTI, 2014, p. 18).

Para que isso ocorra, porém, é preciso que o educador esteja preparado para transcender a educação formalizada que responde restritamente ao currículo prescritivo. Além disso, o posicionamento do professor é substancial no movimento de aproximação e distanciamento desses alunos e o dos conhecimentos escolarizados, de tal forma que quebrar o paradigma da hierarquização dos papéis é fundamental. Surge, como possível resposta a esses anseios, a importância da afetividade na prática educacional. Uma afetividade que responda sempre ao compromisso ético de educar e ser educado, a fim de possibilitar os caminhos para que se exerça

a vocação ontológica do *ser mais* (FREIRE, 2014). Sobre a afetividade na ação pedagógica, observa Freire (2014, p.138) que

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício de minha autoridade.

O debate acerca da EJA é imprescindível para a presente pesquisa, tendo em vista que o sistema educacional nos espaços de privação de liberdade, com ênfase à Penitenciária Industrial de Joinville - SC, tem prescrito os mesmos pressupostos educacionais e curriculares do regular. Porém, se faz necessária uma maior aproximação do objeto, a fim de analisar com melhor propriedade os elementos que constituem o movimento dialético particular desses locais. Se as realidades do sistema educacional regular direcionado aos jovens e adultos são um campo vasto de complexidades, de maneira que haja a indispensabilidade em se fazer movimento constante de distanciamento e aproximação, tal característica ganha ainda mais notoriedade no que tange ao contexto de privação de liberdade.

### **2.3.1 Educação de jovens e adultos em privação de liberdade**

Tendo em vista que, no Brasil, as discussões relacionadas à privação de liberdade como medida punitiva são um campo vasto de contradições e disputas ideológicas, percebe-se a necessidade de intensificação nesse campo de pesquisa que ainda é pouco explorado, já que “desde a introdução da pena de privação de liberdade com o sistema carcerário, os métodos de punição têm provocado controvérsias no Brasil. Apesar disso, há poucos estudos acadêmicos dedicados ao assunto” (BRASIL, 2013, p. 240).

Embora seja relativamente escassa a bibliografia acadêmica relacionada ao sistema penitenciário brasileiro, não representa grande novidade o fato de que o perfil geral do sujeito apenado seja constituído por pessoas empobrecidas pelo sistema, em grande parte jovens negros de baixa escolaridade. Segundo os dados levantados em 2014 pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - 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).

Tais dados explicitam a grande influência que a organização socioeconômica exerce sobre a manutenção da barbárie e da violência urbana. A precariedade de condições materiais – refletida na precarização dos direitos humanos básicos como educação, moradia e saúde – e a criminalização seletiva – evidenciada na subjetivação dos julgamentos e da própria atividade policial – criam um padrão que estigmatiza o jovem da periferia e o condena, por vezes, a devolver à própria sociedade aquilo que recebe, cometendo atos ilícitos. Tal estigmatização preza pela manutenção das relações de classe, gerando um ciclo de violência em que as maiores prejudicadas são as próprias comunidades periféricas, onde eleva-se, cada vez mais, o contingente de apreensões.

O estudante, nesse caso, é, de forma ampla, um empobrecido pelo sistema, desumanizado e oprimido, ao ponto que busca reproduzir de outras formas a opressão que, por vezes, sofreu e ainda sofre. Diante disso, uma educação que se cala em nome de um pretense ensino estritamente científico, que não problematiza o conhecimento e tampouco as contradições políticas e ideológicas da própria ciência que evoca, acaba reafirmando as relações de classe. Tais relações, por sua vez, prezam pela manutenção das classes subservientes na condição de alienação da própria condição inferiorizada.

Embora por vezes o sujeito na condição de privação de liberdade seja posto por uns como um “marginal”, alguém que se coloca às margens das leis, e por outros como um “marginalizado”, posto às margens pela sociedade e suas estruturas de poder, entende-se aqui que, considerando o perfil comum dos sujeitos que compõem essa esfera social, não se trata de marginalização, mas sim de opressão no interior da própria estrutura.

Na realidade, esses homens – alfabetos ou não – não estão à margem. Repetimos: eles não são ‘fora de’, mas são ‘seres para outro’. Portanto, a solução do problema deles não é se tornarem ‘seres no interior de’, e sim homens que se libertem, já que, na realidade, não são homens à margem da estrutura, mas homens oprimidos no interior da mesma estrutura. Homens alienados, eles não podem superar a situação de dependência ‘incorporando-se’ à estrutura que é responsável por essa dependência. Não há outro caminho para a humanização – deles e dos outros – que não uma autêntica transformação da estrutura desumanizadora (FREIRE, 2017, p.125).

A partir do que foi posto, evidencia-se a importância em se discutir os processos educacionais, muitas vezes negligenciados nessas instituições, tal como a constituição política desse direito historicamente adquirido, partindo de uma perspectiva que coloque tanto aluno quanto professor na condição de submissão aos setores esquecidos pelas políticas públicas

nacionais e regionais.

Para entender um pouco a atual educação em instituições de privação e liberdade, é necessário recorrer a certos elementos que remontam seu passado. Segundo Julião (2017, p.122)

A história da educação e do trabalho no cárcere remonta à da prisão nas sociedades ocidentais e, conforme já explicitado, são defendidos na concepção de tratamento penitenciário. Neste, o objetivo, pelo menos no discurso, é o de reinserção social dos apenados, considerando políticas de ressocialização e tratamento penitenciário na execução penal.

Porém, a garantia do direito à educação, por parte dos apenados, remete a um contexto muito mais recente, que possui direta relação com a garantia da educação para todos, já visto no breve histórico da Educação de Jovens e Adultos. No Brasil, somente no final do século XX é que a educação nesses locais passou a ser integrada como direito garantido pela Lei de Execução Penal de 1984; na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996 (JULIÃO, 2017). Ainda segundo o autor,

Após décadas de experiências diversas e pontuais de educação no cárcere dos Estados da federação, em 2005, o Ministério da Educação, por sua então recém-criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), assumiu a educação nas prisões como uma das suas demandas na política de educação. [...] A partir de então, espera-se que os Estados, por suas secretarias estaduais de educação, assumam a política de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, reconhecendo-a não mais como uma ação pontual, isolada, voluntária, mas sim como uma política pública de educação (JULIÃO, 2017, p. 123).

Em 2010, na supracitada CONAE, foram estabelecidas quatorze diretrizes, metas e/ou ações para a educação prisional. Dentre elas, a primeira estabelece uma síntese das demais e é de maior importância ao que propõe a pesquisa:

a) Estabelecer políticas públicas que atendam à necessidade educacional da diversidade dos sujeitos privados de liberdade e em conflito com a lei, fomentando a ampliação do atendimento educacional na modalidade EJA, integrada à formação profissional, em presídios e nas unidades socioeducativas, nestas últimas para sujeitos com idade compatível à modalidade, contando para isso com a formação específica de educadores/as e professores/as. (BRASIL, 2010, p. 160)

Se, por um lado, acredita-se na educação como esperança na prevenção de barbárie, por outro lado é necessário acreditá-la também enquanto ferramenta de reconstrução discursiva e emancipação dos indivíduos que; sujeitos às próprias condições sociais e psicológicas; subvertem questões legais e éticas.

Dessa forma, as *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos*

*em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais* (BRASIL, 2013) instituem também importante matéria-prima para reflexão acerca das condições estruturais e concepções filosóficas que devem ser asseguradas – mediante a exigências constitucionais – em relação ao funcionamento do sistema educacional nas instituições penais.

Diante disso, a penitenciária precisa ser pensada enquanto local que, dado o perfil dos sujeitos que a constituem, reflete o estigma da própria exclusão social para além dos muros da prisão. Tal ponto de vista representa um desafio, posto que o discurso do senso comum – também constituído em mútuas relações materiais e em uma histórica luta ideológica – busca a desumanização do sujeito apenado. Dessa forma, as *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais* aferem que

[...] a violência, a crueldade e a indiferença aos maus tratos, enfim, a tratamento indigno dispensado à população carcerária que caracteriza sua desumanização tem vínculos com as culturas jurídica e religiosa sobre a punição que funcionam como mecanismo de legitimação. “Bandido não carece de proteção do Estado” é um discurso que tem suas raízes neste caldo de cultura que está presente no sistema penitenciário e na sociedade brasileira (BRASIL, 2013, p. 242).

Essa desumanização da população carcerária repercute na própria condição do sistema educacional das penitenciárias, sendo que ela é vista, por muitos, como um privilégio que não deveria ser garantido pelo estado. Há nesse discurso uma culpabilização total do indivíduo por sua condição, que ignora todo um contexto histórico e social por trás do fenômeno da violência. Ainda segundo as *Diretrizes*, “pode-se observar duas lógicas opostas: a da *educação* que busca a emancipação e a promoção da pessoa e a da *segurança* que visa a manter a ordem e a disciplina por meio de um controle totalitário e violento subjugando os presos” (BRASIL, 2013, p. 242).

A educação nas penitenciárias é garantida sob a égide do Estado, que pressupõe 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 e para que esta seja utilizada em prol do bem comum” (BRASIL, 2013, p. 248), sendo que tal afirmativa apoia-se na garantia constitucional da educação enquanto “direito humano subjetivo previsto em diferentes instrumentos legais, estando sintetizado na Constituição Federal de 1988 (art. 205)” (BRASIL, 2013, p. 248).

Nos espaços de privação de liberdade, o exercício pedagógico enquanto prática de inclusão e igualdade ganha ainda mais notoriedade, pois a população carcerária traz consigo

uma estigmatização que os coloca numa condição de exclusão, desumanização e menorização, e a (re)conquista de autonomia deve ser um foco constante em todo esse processo educacional.

Diante disso, é necessário compreender o processo pedagógico 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.

A educação é esforço permanente do homem para constituir-se e reconstituir-se, buscando a forma histórica na qual possa reencontrar-se consigo mesmo, em plenitude da vida humana, que é substancialmente, comunhão social. Esse reencontro que, no horizonte do respectivo momento histórico, coloca o homem em seu lugar próprio, tem um nome adequado: autonomia e liberdade. O movimento em direção à liberdade, assim entendida, define o sentido do processo educativo como libertação. A educação, pois, é libertadora ou não é educação (FIORI, 1991, p.83 apud CAPARRÓS e ONOFRE, 2013, p.150).

Tendo em vista a visão sobre os processos educacionais aqui apontados, faz-se necessário compreender uma série de questões que envolvem o ato de educar e ser educado no contexto de privação de liberdade e que permanecem em constante movimento, construindo e reconstruindo o currículo.

O indivíduo apenado que, embora não seja diretamente o objeto de pesquisa, deve ser entendido como eixo central na construção da perspectiva educacional desses espaços. Diante disso, considera-se importante a utilização, enquanto suporte teórico, de alguns estudos já feitos acerca dos sujeitos apenados, que priorizam uma visão para além da condição de cárcere, considerando-os como indivíduos que subvertem questões legais em consequência de condições estruturais às quais são submetidos ao longo de suas vidas.

Destaca-se a contribuição de Onofre (2007, 2013), como subsídio para fundamentar a discussão e aprofundar as concepções do aluno na “Escola da Prisão”. Para Onofre (2007, p.12):

Os presos fazem 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, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Pela condição de presos, seus lugares na pirâmide social são reduzidos à categoria de “marginais”, “bandidos”, duplamente excluídos, massacrados, odiados.

Essa perspectiva corrobora a ideia de que pensar o espaço também é pensar o indivíduo que o ocupa, sendo que ambos se constituem em relação mútua. O indivíduo forma-se à *posteriori*, já que depende do mundo para constituir-se como sujeito, mas também age sobre o

mundo, transformando-o e ressignificando suas próprias realidades. Nos espaços de privação e liberdade, a realidade exterior preestabelecida exerce ainda maior influência sobre o indivíduo, já que esse é submetido a uma total transformação de sua rotina, distanciando-o de certa forma, das suas relações com o mundo anteriores ao cárcere.

Ao chegar à prisão, o sentenciado traz uma concepção de si mesmo formada ao longo de sua vivência no mundo doméstico. Nesse momento, ele é despedido de seu referencial e o processo de admissão o leva a outras perdas significativas em relação ao seu pertencimento à sociedade. 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; JULIÃO, 2013, p. 55).

Aqui, a ressocialização – conceito norteador das práticas sociais e educacionais dos espaços de privação de liberdade – ganha uma nova dimensão, pois a ressignificação societária à qual o apenado é submetido subverte a compreensão social prévia do indivíduo, e essas novas relações não podem ser ignoradas no processo educacional, que deve transcender a visão de ressocialização enquanto elemento externo de convivência para além dos muros prisionais, buscando proporcionar ao indivíduo a possibilidade de reconstruir seus discurso e sua identidade ainda dentro do contexto prisional, de forma a repercutir, posteriormente, na sua reinserção à sociedade.

É necessário mudar-se a cultura, o discurso e a prática para compatibilizar a lógica da segurança (de cerceamento) com a lógica da educação (de caráter emancipatório), pois ambas são convergentes quanto aos objetivos da prisão: a recuperação e a ressocialização dos presos (BRASIL, 2013, p.242).

Segundo Onofre (2007) a escola da prisão é um lugar de interrelações, onde o apenado pode se mostrar sem máscaras, portanto ela deve ser uma “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).

Desse modo, compreende-se a necessidade de que a prática pedagógica esteja em consonância com determinadas peculiaridades, partindo dos pressupostos compreendidos pela própria constituição e dos objetivos visados na educação nos espaços de privação e liberdade.

Considerando que 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, mas em um processo de (re)constituição identitária, a educação deve assumir um papel ainda mais humano e integrador, promovendo um ensino 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). Ainda, segundo os autores:

Ao se propor uma educação significativa, estamos em busca de um esforço concreto por uma política pública baseada no respeito à dignidade da pessoa e na qualidade social – trata-se de ir além da busca pela (re)integração social do aprisionado, 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, do indivíduo e das intencionalidades no processo educacional são imprescindíveis para a compreensão do papel do currículo na Penitenciária Industrial de Joinville-SC e dão maior propriedade às perspectivas filosóficas que alicerçam todo processo metodológico da pesquisa, conforme explicitado a seguir.

### CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO

Na busca por investigar os sentidos e significados produzidos pelos professores acerca do currículo educacional da EJA na Penitenciária Industrial de Joinville – SC, a pesquisa realizada assume uma abordagem qualitativa. O instrumento que possibilitou a coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada. No que tange às análises das entrevistas, utilizou-se a metodologia de Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013) que, pautada na perspectiva sócio-histórica, converge com os pressupostos epistemológicos do materialismo histórico dialético – prisma utilizado ao longo de todo o processo de pesquisa.

Diante da intensa diversidade de relações históricas, sociais e políticas que constituem o fenômeno educacional, a pesquisa em educação deve ir além da formulação, comprovação e análise de hipóteses dadas *a priori*. Não se trata de negar a necessidade em se ter um planejamento de pesquisa com tema e objetivos bem definidos; trata-se, no entanto, de permitir-se desvelar novas realidades ao longo da própria pesquisa, concedendo maior importância ao movimento feito ao longo do processo em detrimento ao pretense resultado final obtido.

É à vista dessa perspectiva que a pesquisa assume um caráter qualitativo, posto que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p.21).

Utilizando-se desses pressupostos qualitativos, para se entender melhor os sentidos e significados do currículo atribuídos pelos(as) professores(as) foi necessária a leitura de alguns dos documentos que o compõe. A macroestrutura educacional, responsável pela projeção, articulação e produção desses documentos, traz nesse contexto intencionalidades políticas e ideológicas.

Não obstante as percepções relacionadas aos documentos que carregam os pressupostos curriculares da EJA; e, conseqüentemente, do sistema educacional da PIJ; terem sido abordadas no capítulo teórico relacionado ao conceito currículo, suas repercussões serão de substancial importância para as análises das entrevistas.

O principal instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista. Justifica-se tal escolha pelo seu caráter interativo, sendo que “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam

claramente explicitados” (DUARTE, 2004, p. 2015).

Ao mesmo tempo que foi necessário a elaboração de um roteiro (Apêndice A), a fim de que as entrevistas conseguissem contemplar com maior acuracidade o objeto pretendido, foi preciso que a entrevista permitisse também o afloramento das subjetividades dos entrevistados, para que esses transcendessem respostas prontas e objetivas e pudessem, efetivamente, manifestar percepções que permitissem uma análise para além dos significados aparentes.

Dessa forma, a entrevista adotou a forma semiestruturada que, por ser menos rígida, permite ao pesquisador fazer certas adaptações de acordo com as necessidades que emergirem ao longo do processo, de tal forma que 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 et al., 2009, p. 72).

Foram feitas entrevistas com uma coordenadora pedagógica e duas professoras da EJA, que atuam no sistema educacional da PIJ<sup>16</sup>. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Importante destacar que, após a transcrição das entrevistas, as mesmas foram enviadas aos entrevistados para que esse pudessem dar seu aval para a utilização dos dados angariados, a fim de se fortalecer o compromisso ético no percurso da pesquisa.

Diante da solicitação de alguns desses entrevistados, as transcrições passaram por um tratamento linguístico a fim de retirar os vícios de linguagem que apareceram em excesso, sempre respeitando a integridade do texto original. A respeito disso, Martins (2013), ao buscar a importante contribuição de Bourdieu (1999) sobre os processos de transcrição, infere que, durante a transcrição da entrevista, é preciso situar o leitor das realidades sociais tanto do objeto quanto do próprio entrevistado, a fim de evidenciar sua condição social e as relações objetivas que o constituem enquanto sujeito social e histórico, de tal forma que, em determinados casos, considera-se necessário “limpar o texto de certas frases que pareçam confusas ou redundantes, assim como os vícios de linguagem que possam obscurecer a entrevista depois de sua transcrição” (MARTINS, 2013, p.23).

Ainda a respeito das transcrições, de acordo com a necessidade em salvaguardar a identidade das entrevistadas e evitar exposições aquém do necessário, as educadoras foram referenciadas como “Entrevistada” e o número correspondente à ordem das entrevistas, ex:

---

<sup>16</sup> Entre as professoras entrevistadas, uma delas é alfabetizadora, enquanto as outras duas são responsáveis pelos chamados Modulares. Nessa modalidade de ensino, as professoras – que devem ter formação em pedagogia – aplicam as disciplinas específicas, conforme estabelecido pelo currículo do ensino fundamental II. É aplicada uma disciplina por semestre, até que o aluno complete a carga curricular necessária para avançar para o Ensino Médio.

Entrevistada 1 (E1). Importante atentar que uma entrevista foi feita com a coordenadora e as demais com as professoras. Além disso, antes de assumir o papel na coordenação, a coordenadora ministrava aulas na PIJ, de tal forma que em sua entrevista não se perde a noção de sala de aula. As perguntas e, posteriormente, a mediação na aplicação de tais perguntas, tiveram como foco central o currículo utilizado na instituição e a materialização desse currículo ao longo do processo educacional.

Importante lembrar que, devido à participação das professoras entrevistadas, foi necessário submeter o projeto de pesquisa ao comitê de ética antes do início efetivo do processo de coleta e análise dos dados. A fim de resguardar os direitos dos entrevistados e os preceitos éticos da pesquisa, foram assinados, pelos participantes, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, além de um documento de autorização para uso de imagem e som.

No que tange à organização e análise dos dados coletados, foi utilizada a metodologia de análise denominada Núcleos de Significação, que, pautada na teoria sócio-histórica, permitiu que se constituíssem percepções acerca dos sentidos e significados atribuídos pelos professores ao currículo educacional da EJA na Penitenciária Industrial de Joinville – SC. Tal ferramenta será melhor detalhada a seguir.

### **3.1 Sentidos e Significados: uma perspectiva sócio-histórica**

Há um problema em todo olhar fenomenológico: ignora-se que, para além da forma, o conteúdo de qualquer fenômeno não se constitui em metagênese. Pelo contrário; carrega, em seus ombros, o pesado fardo da história.

Ante a essa tentativa em se promover uma análise transgressora das realidades presentes e aparentes é que emerge a teoria sócio-histórica (VIGOTSKI, 2009) como prisma analítico que melhor atende às necessidades antepostas pela pesquisa. Compreende-se, a partir dessa perspectiva, que há uma série de elementos históricos e sociais que se inter-relacionam em processo dialético e são preponderantes na constituição dos entrevistados e de suas percepções subjetivas frente a realidade que se pretende investigar.

Na teoria vigotskiana, a linguagem e o pensamento têm origem social, ou seja, o desenvolvimento cognitivo de um indivíduo se constitui em relação dialética com o meio social e cultural em que vive. Para Vigotski (2009), a formação das chamadas funções psíquicas

superiores<sup>17</sup> acontece do plano intersíquico (social) para o intrapsíquico (subjetivo), de forma que é na interação com o mundo e com os outros indivíduos, mediada pela linguagem, que o homem se transforma de ser biológico em ser sócio-histórico. Esse movimento de reconstrução interna de operações externas é chamado de *internalização* (VIGOTSKI, 1991).

Diante disso, é importante atentar que a formação do indivíduo não pode ser vista como “mera transposição do social”, já que “o indivíduo modifica o social, transforma o social em psicológico e, assim, cria a possibilidade do novo” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.225). O indivíduo, nesse entendimento, constitui-se, constantemente, a partir de relações dialéticas e dialógicas com o outro e com o mundo, ou seja, trata-se de um indivíduo que, “ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal), constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/ circunstâncias específicas)” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.225).

De acordo com essa perspectiva, ambas as categorias – Sentido e Significado – são entendidas como fruto de relações sociais e históricas mediadas pela linguagem – que, por si só, representam também uma relação dialética com o pensamento – tal como elementos que contribuem para essa constituição histórica social. É nessa cadeia de relações objetivas e subjetivas, para além de visões restritas e dicotômicas, que o sujeito significa e transforma, constantemente, o mundo e a si mesmo. Portanto, “sentido e significado são momentos de um processo de constituição do sujeito, no entanto, não são dicotômicos, posto que o sentido não é sem o significado e o significado não é sem o sentido” (VOIGT; AGUIAR, 2017, p.733). Diante disso, entende-se que

o homem constrói seu mundo psicológico por meio de sua relação com o ambiente sociocultural. Enquanto atua sobre o mundo, modifica não apenas a realidade externa como também constrói sua própria realidade psíquica. Esse é um processo no qual o ser humano objetiva sua subjetividade, ao mesmo tempo em que torna subjetiva a realidade objetiva, por meio da capacidade de registro afetivo de suas experiências (AGUIAR, 2009a, p. 57).

Nesse processo, a palavra surge como síntese da relação entre a linguagem e o pensamento, sendo a materialização do pensamento verbalizado, que, por sua vez, é proveniente de relações de subjetivação antepostas a determinada produção linguística. A palavra também é, portanto, um produto histórico e dialético. Mas a simples formulação de uma palavra não garante a origem de um significado, pelo contrário, há uma interdependência entre ambas

---

<sup>17</sup> Segundo Vigotski (2001, p.161), “todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos”.

categorias, visto que uma palavra que não tenha significado não passa de um som vazio (VIGOTSKI, 2009), de tal forma que o significado da palavra é um fenômeno do pensamento, ou seja,

o significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra nela e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com pensamento (VIGOTSKI, 2009, p.398).

A partir disso, o significado é compreendido como produção histórica dessas constantes relações entre os sujeitos que constituem determinada sociedade e que, além de serem primordiais para a comunicação entre esses indivíduos, também fornecem as condições para a constituição da psique humana (AGUIAR, 2009a). Diante disso, compreende-se que o significado das palavras evoluiu no processo de evolução histórica da própria linguagem, alterando, dessa forma, a própria estrutura desse significado. Nesse processo, não é o conteúdo da palavra em si que sofre alteração, mas sim a maneira com que ocorre a generalização da realidade refletida na palavra (VIGOTSKI, 2009).

Já o *sentido* é conceituado como “a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (VIGOTSKI, 2001, p.465). Portanto, “o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra” (VIGOTSKI, 2009, p.466). Esses sentidos são frutos da relação entre a subjetividade e realidade objetiva, perpassando pela internalização dos significados sociais aos quais ele é submetido. É a partir desse entendimento que se propõe a análise das entrevistas por meio dos Núcleos de Significação.

### **3.2 Os Núcleos de Significação**

Visto o caráter epistemológico que alicerça a metodologia de análise aqui proposta, os procedimentos feitos nessa pesquisa convergem com os pressupostos pela teoria que constitui a sua gênese e que são melhor detalhados a seguir.

Idealizado e fundamentado por Aguiar e Ozella (2006, 2013), os núcleos de significação surgem com o objetivo de “instrumentalizar o pesquisador, a partir dos fundamentos

epistemológicos da perspectiva sócio-histórica, para o processo de apreensão das significações constituídas pelo sujeito acerca da realidade com a qual se relaciona” (AGUIAR et al, 2015, p.59). Trata-se de um processo construtivo-interpretativo que é constituído a partir de uma série de etapas, são elas: leitura flutuante; seleção de pré-indicadores; organização dos indicadores e conteúdos temáticos; construção e análise dos núcleos de significação (intra e internúcleos) (AGUIAR, 2015).

A primeira etapa efetiva no que tange à organização do material angariado pela etapa propriamente empírica (entrevista) é constituída pela leitura flutuante, ou seja, consecutivas leituras a fim de que se crie familiaridade com o texto e possam ser estabelecidos os critérios de organização e seleção dos chamados pré-indicadores. Nessa etapa, que é essencialmente empírica, a unidade que primeiro ganha destaque é a significação da palavra. A partir da percepção dessas palavras, enquanto elementos ligados à realidade social e histórica do sujeito, em um esforço construtivo-interpretativo, é que busca-se superar o empírico e, conseqüentemente, transcender o fenômeno, a fim de “entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior do professor, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à atividade de docência” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308). Nesse sentido, os pré-indicadores emergem dos temas “mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.230).

A partir da organização – feita, nesse trabalho, por meio de quadros – os pré-indicadores devem ser aglutinados a partir de relações de proximidade semântica, complementaridade e/ou contradição, a fim de gerar os chamados indicadores, que são unidades mais amplas e constituem os conteúdos temáticos.

Ao longo do processo metodológico, foram sendo estabelecidas formas peculiares de organização, conforme as necessidades do trabalho e na garantia de certa idiosincrasia, embora sempre pautada no alicerce teórico da metodologia utilizada. A fim de que a etapa de seleção, aglutinação e organização dos pré-indicadores seja explicitada com mais clareza, é necessária uma explicação mais detalhada e exemplificada desse processo. Após as leituras flutuantes, no contato empírico com as transcrições das entrevistas, foram sendo demarcadas, por meio da ferramenta Negrito do processador de texto, as falas que foram de maior significação para o objeto de pesquisa. A partir dessas falas, em um movimento interpretativo, foram criados comentários numerados, conforme exemplificado na Figura 1:

Figura 1 - Exemplo da criação dos comentários.

P - E indo mais, mais especificamente pra alfabetização desse jovem adulto da penitenciária? Ou acha que...	
E 3 - <i>Eu acho que discutir currículo é importante. Agora eu não sei, assim, porque a gente vê, cada turma, ela tem uma necessidade diferente. Tem aqueles que vão lá porque querem aprender a ler a Bíblia. Tem aquele outro que vai porque quer tirar a carteira de motorista. Tem o outro que ele vai só porque ele quer socializar, quer tá em contato com outras pessoas. Então não sei se assim restringir um currículo... É legal ter uma</i>	<p><b>Dhuan Luiz Xavier</b> (C35) Visão tradicional de currículo.</p>
<i>ideia do que tu vai seguir, mas eu acho que a liberdade de tu poder observar a necessidade de cada turma, e trabalhar dentro dessa necessidade é positivo.</i>	<p><b>Dhuan Luiz Xavier</b> (C36) Currículo prescritivo é importante, desde que não restrinja a autonomia do educador.</p>

Fonte: autor (2018)

Os comentários 35 e 36, por sua vez, após aglutinados de acordo com os parâmetros supracitados, constituíram os chamados pré-indicadores nos quadros dos indicadores. Ou seja, os pré-indicadores utilizados nesses quadros foram formulados ao longo das leituras a partir dos comentários – nome dado às interpretações das falas das entrevistadas. No quadro a seguir foi feito um recorte de uma parte de um núcleo de significação, a fim de exemplificar a criação de um dos indicadores a partir dos comentários utilizados na figura 1.

Quadro 5 - Exemplo da criação dos indicadores.

Pré-indicadores	Indicador
<b>Entrevistada 3 (E3)</b>	
(C35) Visão tradicional de currículo.	<b>A visão tradicional do currículo</b>
(C36) Currículo prescritivo é importante, desde que não restrinja a autonomia do educador.	

Fonte: autor (2018)

No exemplo dado no quadro 5, os pré-indicadores referentes aos comentários C35 e C36, já apresentados na Figura 1, foram aglutinados e deram origem, em um novo movimento interpretativo, ao indicador “A visão tradicional do currículo”. As etapas explicitadas permitem que, se necessário, o leitor possa acessar desde as falas (contato empírico) até as interpretações feitas a partir dessas falas. É importante lembrar que o objeto perseguido no movimento interpretativo dessa pesquisa está relacionado ao currículo, mas que, se necessário, é possível atribuir novas significações às falas de acordo com novos objetos pleiteados.

Com os indicadores selecionados e sistematizados, são retomadas as leituras do material para, a partir da articulação do conteúdo aglutinado por meio novamente de critérios relacionados à semelhança, complementaridade e/ou contradição, serem enfim organizados os núcleos de significação.

Os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir. Os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido. Assim sendo, o processo de construção dos núcleos de significação já é construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.310).

Ao longo do processo de leitura e interpretação das falas, que culminou na nuclearização, não houve uma quantidade padronizada de comentários, já que algumas entrevistas criaram mais possibilidades interpretativas do que outras, tal como determinados indicadores tiveram mais representações em falas do que outros, gerando quadros com indicadores e núcleos de significação de tamanhos variados.

Importante destacar que, posteriormente, durante o processo de análise dos núcleos, as falas não se perdem ou dão lugar aos comentários; pelo contrário, elas são retomadas em recortes específicos para que a integralidade desses dados empíricos forneça, juntamente com a fundamentação teórica, um alicerce mais sólido nos movimentos de interpretação e análise.

Quando utilizado parte da fala transcrita das entrevistadas para sustentar a análise, tais recortes são citados em *Itálico* – ferramenta empregada para situar a fala das entrevistadas, durante as transcrições dos áudios coletados –, com utilização do **Negrito** em palavras ou expressões entendidas como mais importantes para a análise e situados por meio do número da professora entrevistada e da numeração do comentário, separados por dois pontos; visto que as entrevistas não possuem número de página nos apêndices; conforme o exemplo a seguir: “*Então não sei se assim restringir um currículo... **É legal ter uma ideia do que tu vai seguir, mas eu acho que a liberdade de tu poder observar a necessidade de cada turma, e trabalhar dentro dessa necessidade é positivo***” (E3: C36).

Por fim, os núcleos de significação devem ser analisados à luz do alicerce epistemológico da Psicologia Sócio-Histórica. A sistematização da análise aponta para uma interpretação que inicia em um processo intranúcleo, avançando, em seguida, para uma articulação internúcleos (AGUIAR; OZELLA, 2006). É nesse momento que o olhar analítico deve assumir, sobretudo, o seu caráter mais complexo, apropriando-se da teoria não mais em

oposição à prática, mas sim como elemento que conduz o olhar ao máximo de completude da realidade, seja ela visível ou posta nas entrelinhas; nos sentidos atribuídos pelos sujeitos a essa realidade, que é social e que é histórica, e manifestados em suas falas. Para Voigt (2012, p.64)

Esse movimento é marcadamente teórico, nesse movimento é possível, a partir de um ou poucos sujeitos, via o movimento de teorização, expandir nosso conhecimento e produzir zonas de inteligibilidade sobre o real, no caso os seus sentidos. É importante destacar que o processo de análise não deve ser restrito à fala do sujeito pesquisado, mas deve ser articulado com o seu contexto social, político e econômico.

É nesse movimento também que o empírico avança mais fundo ao interpretativo, “isto é, a partir da fala exterior caminhamos para um plano mais interiorizado, que estamos denominando de zona de sentidos” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.311).

Como síntese geral do processo de nuclearização, a fim de reforçar a compreensão do percurso metodológico, apresenta-se a seguir as etapas em ordem: a) leitura da transcrição das entrevistas; b) criação dos comentários no próprio documento da entrevista (apêndices); c) utilização dos comentários como pré-indicadores; d) aglutinação desses pré-indicadores para a criação dos indicadores; e) aglutinação dos indicadores para, por fim, a elaboração dos núcleos de significação.

Vale reforçar que as etapas de seleção e aglutinação das unidades julgadas importantes para a análise, tal como a criação dos núcleos, foram feitas e explicitadas por meio de organização de quadros a fim de assegurar um caráter patente e categórico às análises.

Na tentativa de compreender os sentidos e significados do currículo educacional da EJA na PIJ atribuídos pelos professores, a metodologia dos Núcleos de Significação constitui-se como ferramenta de substancial importância, tendo em vista a clareza nos procedimentos de organização tal como o diálogo com a base epistemológica do materialismo histórico dialético.

## **CAPÍTULO IV – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO CURRÍCULO DA PIJ**

Há uma série de elementos que justificam todo processo relacionado à análise das entrevistas. Primeiramente, a ampla relevância das percepções e significações criadas e recriadas diariamente pelos professores enquanto mediadores entre o currículo prescrito e o praticado. Também a necessidade em se compreender que tais professores criam e recriam essas significações a partir de relações concretas e abstratas com o meio social em que vivem, portanto são agentes passivos e ao mesmo tempo ativos desse currículo.

Além disso, tais relações relacionadas à educação e, mais propriamente, ao currículo, são um movimento histórico e dialético, portanto constituem sínteses que transcendem o processo subjetivo individual, e que dialogam com o mundo. São professores que, como parte da história, assumem o peso de suas classes sociais/culturais na medida que criam/recriam constantemente essa mesma história e, portanto, a educação e o currículo – objeto central da investigação. Por fim, que esse currículo também é alvo de um devir histórico, portanto produto também de relações sociais e dialéticas, e essas, por sua vez, são passivas de relações ideológicas e hegemônicas, anulando qualquer pretensa neutralidade.

A entrevista foi feita com quatro educadoras da EJA que atuam no sistema educacional da Penitenciária Industrial de Joinville, SC. Dentre essas educadoras, uma trabalha como coordenadora de ensino e era professora do sistema antes da mudança de função. Entre as três que estão exercendo a função de professoras de sala, uma trabalha com o Ensino Fundamental I, no processo de alfabetização, enquanto as outras duas são professoras do chamado sistema Modular, já caracterizado no capítulo acerca do currículo educacional da EJA na PIJ. Todas as entrevistadas possuem graduação em Pedagogia.

Como procedimento de organização e análise dos núcleos de significação, foi optado pela divisão por funções, posto que muitas das categorias que surgiram ao longo das entrevistas possuíam elementos de convergência. Dessa forma, as entrevistas foram organizadas e divididas em três etapas: Ensino Fundamental II (Entrevistada 1 e Entrevistada 2); Alfabetização (Entrevistada 3) e Coordenação pedagógica (Entrevistada 4). Acredita-se que, dessa maneira, foi possível estabelecer maior concisão às análises, evitando a repetição excessiva de elementos e possibilitando uma maior relação entre as experiências relatadas pelos sujeitos em suas funções mais específicas.

#### 4.1 Análise dos Núcleos de Significação: Entrevistadas 1 e 2

O primeiro núcleo consiste na organização e análise das entrevistas com as Entrevistadas 1 e 2 (E1 e E2). A primeira entrevistada (E1) é formada em pedagogia e está há trinta e três anos na docência, foi aposentada pelo Estado em setembro de 2017 e aguarda aposentar-se, em cinco anos, também pelo Governo Municipal de Joinville. Atuava há dois anos na PIJ, e revelou interesse em permanecer por mais cinco anos, até a aposentadoria, porém, no início do ano de 2018, uma das turmas de Ensino Fundamental II foi fechada em consequência do pequeno número de alunos inscritos, o que levou a professora a ser remanejada para outra unidade escolar. Atualmente, atua como professora do Ensino Fundamental I em uma escola municipal da zona sul de Joinville-SC. A segunda entrevistada (E2) tem trinta e sete anos, é formada há aproximadamente dez anos em pedagogia e trabalha há nove na rede municipal de Joinville – SC. Há cinco anos atua na penitenciária, além de ser coordenadora na Educação de Jovens e Adultos em uma escola da região sul de Joinville há quatro anos.

A partir das falas das professoras, foram identificados e organizados uma série de indicadores que, após serem aglutinados por semelhança, complementariedade e/ou contradição, geraram resultados mais precisos e complexos, chamados de indicadores. Esses, por sua vez, também foram aglutinados em um processo construtivo-interpretativo, e deram origem a dois núcleos de significação; “*A importância do currículo oculto no movimento pedagógico*” e “*O professor no centro da organização curricular*”, explicitados, na mesma ordem, nos quadros 6 e 7.

##### 4.1.1 Núcleo de Significação 1: A importância do currículo oculto no movimento pedagógico.

Esse núcleo foi elaborado a partir da seleção e organização dos seguintes indicadores e pré-indicadores:

Quadro 6 - Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 1: A importância do currículo oculto no movimento pedagógico.

Pré-indicadores	Indicadores
Entrevistada 1 (E1)	

(C1) As especificidades estruturais da escola na PIJ.	<b>O papel da estrutura física no processo pedagógico</b>
(C14) A identidade do espaço escolar	
(C21) Há acesso a alternativas para exposição de conteúdos diferenciados com planejamento prévio.	
(C27) O tempo é limitado por questões estruturais.	
(C52) Restrição na entrada de materiais	
(C53) Restrição do espaço.	
(C55) A importância do espaço físico na constituição da cultura escolar.	
<b>Entrevistada 2 (E2)</b>	
(C3) A divisão das turmas por questões implícitas	
(C18) O espaço traz restrições em relação aos materiais para as aulas.	
(C21) A falta de material enquanto limitador da prática pedagógica	
(C22) As adequações também são prejudicadas pela restrição do acesso	
(C23) A importância do tempo e do espaço no fazer pedagógico	
(C45) Necessidade em se melhorar o acesso aos materiais didáticos	
<b>Entrevistada 1 (E1)</b>	<b>O perfil do aluno, o estigma social e repercussão das relações estruturais no processo de ensino/aprendizagem.</b>
(C2) Alunos jovens, perfil do sujeito sob privação de liberdade no país.	
(C3) São alunos introspectivos.	
(C5) Alunos com baixa autoestima	
(C8) São alunos estigmatizados	
(C9) Relações sociais repercutem nas aulas	
(C11) Educação enquanto função prática: remissão penal.	
(C30) As influências do meio social dos alunos encarcerados no processo de ensino /aprendizagem.	
(C49) A escola enquanto fuga da realidade.	
(C51) O perfil do abandono escolar e a valorização da escola.	
(C56) A estigmatização do aluno apenado na visão da professora.	
(C64) A superação dos estigmas.	
<b>Entrevistada 2 (E2)</b>	
(C4): Questões relacionadas à pena influenciam no perfil do aluno	
(C5): Perfil de alunos de evasão escolar	
(C6): Dificuldades relacionadas à leitura formal	
(C7): Perfil de alunos próprios de esferas linguísticas marginalizadas na compreensão tradicional da língua	
(C8): Hierarquia linguística: formal x informal	
(C10): A remissão Penal enquanto elemento de estímulo à matrícula escolar	
(C11): A educação enquanto função prática: remissão penal	
(C19): Alunos que estão pela remissão geralmente demonstram menos interesse	
(C28): O perfil do estudante da EJA é marcado pela exclusão e pela evasão escolar	
(C38): As relações materiais exigem do aluno a escolha do trabalho em detrimento ao estudo	
(C41): O sistema permite a fraude	
(C49): A desconstrução do estigma do indivíduo apenado	
<b>Entrevistada 1 (E1)</b>	<b>A cultura escolar é um fruto social e histórico.</b>
(C50) A cultura escolar na percepção dos alunos.	
(C54) A cultura escolar na identidade do educador.	
<b>Entrevistada 2 (E2)</b>	
(C20): A cultura escolar formal ainda subsiste na formação do aluno na prisão	
<b>Entrevistada 1 (E1)</b>	
(C6) Professor enquanto mobilizador do conhecimento.	
(C7) A relação entre o professor, o aluno e o conhecimento.	
(C13) A relação entre o aluno do regular e a EJA na penitenciária.	

(C15) As mídias enquanto fonte de informação.	<b>O professor e o aluno: papéis bem demarcados.</b>
(C20) A obrigação do professor enquanto detentor de todo conhecimento.	
(C66) O professor enquanto classe trabalhadora.	
<b>Entrevistada 2 (E2)</b>	
(C9): A importância na mediação do professor	
(C12): Educação escolar para a escola. Aprendizado para o mundo. Papel de um educador social.	
(C13): O conhecimento enquanto troca de vivências: o aluno não é uma página em branco, tampouco o conhecimento é próprio de sua natureza.	
(C32): A importância em ajudar o aluno a desenvolver autonomia	
(C42): O conhecimento de mundo em detrimento ao conhecimento teórico e científico.	
(C46): As aulas são mais dialogadas	
(C48): Olhar sensível para os alunos aprisionados	
<b>Entrevistada 1 (E1)</b>	<b>A importância dos imprevistos na prática pedagógica</b>
(C22) O direito do aluno ao conhecimento científico.	
(C32) A necessidade em se pensar o currículo oculto.	
(C45) Há conteúdos que são um tabu.	
<b>Entrevistada 2 (E2)</b>	
(C37): A restrição de horário enquanto fator de desistência	

Fonte: autor (2018)

A fala das Entrevistadas 1 e 2 deixa claro que a organização da escola na penitenciária traz pressuposto uma série de especificidades ao processo pedagógico. Entre esses pressupostos, destacam-se a restrição aos materiais que possibilitariam maior dinamicidade didática às aulas e a limitação do tempo, já que a logística dentro da penitenciária exige uma série de questões relacionadas à segurança, conforme visto da fala da E1:

*nós temos pouco tempo realmente, porque eles, até pela condição deles lá. Então eles chegam, tem o tempo de tirá-los do ambiente em que eles estão, tirá-los da cela, leva pra escola, eles vão algemadinhos, tem que tirar um por um, aquela coisa toda. O tempo já fica mais limitado (E1: C27)*

Além disso, essas necessidades específicas são elementos importantes a serem considerados durante a própria formulação das turmas, tendo em vista que alguns alunos passam por determinados critérios antes de serem matriculados no sistema educacional.

Embora as entrevistadas reconheçam a possibilidade em se recorrer a alternativas diferenciadas para as aulas, mediante planejamento prévio, fica claro que a prática cotidiana é muitas vezes prejudicada pela burocracia exigida, que restringe o acesso a determinados materiais didáticos. Importante destacar que o intuito dessa análise não é questionar os procedimentos exigidos pela segurança do local, mas sim expor a necessidade de se pensar essas especificidades no próprio currículo, já que pressuposição curricular, inferida pela secretaria da educação, não estabelece parâmetros específicos, tampouco sugere meios para lidar com essas demandas particulares.

Ainda sobre o espaço físico, ele não deve ser analisado enquanto elemento pretensamente neutro, pelo contrário, carrega em si uma série de pressupostos ideológicos que compõem a chamada cultura escolar<sup>18</sup> e, portanto, constituem e são constituídos pelo próprio currículo. Para Frago e Escolano (2001, p. 26), os espaços educativos “estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto”, sendo que “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).

Embora supostamente invisível, como foi visto na fala da professora, as implicações do espaço da Penitenciária repercutem direta e substancial no planejamento didático. Diante disso, entende-se que

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).

Considerando a penitenciária enquanto *locus* de pesquisa, entende-se que o espaço físico está diretamente ligado a outro importante elemento na tentativa de se compreender o currículo, ou seja, o perfil dos indivíduos aos quais tal currículo deve atender. Em síntese, as falas da professora indicam para um perfil de alunos jovens, amplamente heterogêneos, com características mais introspectivas e que trazem consigo, para sala de aula, um forte estigma<sup>19</sup> relacionado à condição de privação de liberdade e ao ambiente social em que vivia, como na fala a seguir:

*Então talvez é... então eles já vêm com essa coisa assim que, lá tem tudo ladrão, eles falam muito isso assim, pro ladrão tudo é difícil. Tem que ser, mas... Então é, eu percebo muito isso neles, assim, essa... a dificuldade, eles trazem dificuldade deles*

<sup>18</sup> Ao buscar uma síntese do conceito *cultura escolar*, 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”.

<sup>19</sup> Pautada nas concepções de Goffman (1974), Oliveira (2013, p. 964) sintetiza o estigma como sendo: “um status reduzido e reconhecido socialmente como tal. Uma vez descoberto, outorga ao indivíduo estigmatizado características socialmente desvalorizadas. Tais são os casos, por exemplo, dos que praticam a prostituição e crimes, e dos doentes mentais. O indivíduo é diminuído e/ou estigmatizado pela sua carência de determinadas características consideradas como valiosas pela sociedade e/ou grupo (honradez, estética corporal, identidade de gênero). O estigma é uma marca negativa que pode afetar tanto um indivíduo como todo um grupo e é um elemento importante para a compreensão da discriminação e do preconceito”.

*de fora, de outros ambientes, então eles acham que lá na escola eles vão deparar com isso também.* (E1: C8; C9)

Tal estigma deve ser entendido como uma carga social e histórica, tendo em vista que, conforme já citado no capítulo referente às prisões, o perfil dos indivíduos em condição de privação de liberdade, no Brasil, indica uma sobrerrepresentação de jovens negros, com baixo poder aquisitivo e pouca escolaridade. Essa estigmatização manifesta-se, de certo modo, até mesmo no olhar da professora, quando justifica que os trabalhos não podem ser expostos em sala porque os alunos retiram a fita crepe, alegando que os alunos “*não perdem essa coisa de [risos] pegar as coisas.*” (E1: C56).

Tal evidência não pode ser entendida como acaso, mas sim como uma construção político-ideológica que, por muito tempo, tem privilegiado a manutenção das classes dominantes e a opressão das classes subservientes que, diante do desemprego, da exploração, da precariedade na estrutura social e econômica, precisam encarar o crescente fenômeno da violência. O perfil dos jovens encarcerados remete às falhas da estrutura social, sendo que essa “são pessoas historicamente marginalizadas, privadas de direitos básicos, negligenciadas pelo Estado e pela sociedade – são pessoas invisíveis até cometerem algum crime, assim definido pelos grupos sociais aos quais nunca pertenceram” (ONOFRE, 2015, p. 242).

Na relação dialética entre os fatores supracitados, é preciso incluir a educação como importante elemento na tentativa de construir uma sociedade mais justa, igualitária e, conseqüentemente, menos violenta. Corroborar esse pensamento o fato de que, conforme visto anteriormente, os censos relacionados ao perfil dos brasileiros apenas apontam para uma maioria de pessoas com baixa escolaridade. Tal característica acompanha o perfil geral da população brasileira, que tem como cicatriz a histórica negligência estatal em relação à ineficiência das políticas públicas relacionadas à garantia de acesso à educação e à inclusão social das pessoas com maior vulnerabilidade social. É necessário que se busquem mecanismos de humanização e inserção social de todos, por meio da diminuição das desigualdade e da garantia de oportunidades, de outra forma não será possível lutar efetivamente contra essa crescente na violência urbana (CUNHA, 2010).

No lugar de reforçar os estigmas, a escola deve procurar caminhos para auxiliar que esses jovens se libertem deles, desenvolvendo autonomia e pensamento crítico frente às diferentes realidades vividas antes e durante o cárcere, e que tenha repercussão no processo de ressocialização. Uma escola que “seja pautada nos ideais de educação popular e que tenha o homem e a vida como centros do processo educativo, em que o aprender a ler, a escrever e

interpretar perpassem esse movimento de (re)construção da cidadania e da dignidade humana” (ONOFRE, 2015, p.252).

Outro elemento destacado nas falas da professora refere-se ao caráter heterogêneo dos alunos. 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 que há uma substancial diferença na faixa etária desses alunos, já que, conforme apontado pela professora, a faixa etária é bem diversificada, com maiores contingentes entre 20 e 30 anos.

Diante disso, por se tratarem 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, 2014b, p. 31). Ademais, o respeito às diversidades culturais também deve ser eixo norteador em uma prática educacional que tenha como princípio fundamental a ética, sendo que a sala de aula “é portadora de várias culturas, cidadanias, identidades e cabe à escola trabalhar com esse jogo complexo de filiações e pertences” (ONOFRE, 2015, p. 246).

Além disso, 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, conseqüentemente, pelas escolas – e buscam, por vezes, contemplar as próprias necessidades objetivas, como a remissão penal. No que tange às intencionalidades desses estudantes em relação à escola, apontou-se que, em boa parte dos casos, estão ligadas à remissão da pena, embora muitos desenvolvam o gosto pelo processo educacional após iniciarem os estudos, conforme explicitado na fala da professora:

*Eles, eles são assim, é... Eles estão lá, eles abrem muito isso pra gente, tá? Pela remissão. Então isso aí é ponto pacífico. Três dias na escola, um dia de remissão. Então estão lá, jogam limpo, sabe? Tem aquele aluno, eu tenho, tipo assim, eu tenho 11 alunos: 6 vão estudar, 5 é remissão (E1: C11).*

Pressupõe-se que tal elemento se deve às experiências pessoais relacionadas ao processo escolar, que, possivelmente, subjetivaram negativamente a cultura escolar na percepção desses indivíduos. Além disso, fica explícita a ideia de que a educação esteja sempre ligada a um objetivo prático, que possa se converter, objetivamente, em bens estruturais.

No tocante às práticas pedagógicas, percebe-se na fala da professora que os papéis são bem definidos na relação entre educadores e educandos. O professor enquanto detentor do

conhecimento e o aluno enquanto recebedor, por direito, desse conhecimento. A perspectiva do professor enquanto responsável pela aplicação de um conteúdo pronto fica claro quando a entrevistada utiliza um exemplo na qual ela não obtinha a informação solicitada:

*o sistema digestório, o aparelho digestivo todinho, passei pra eles, daí um aluno perguntou "professora, qual é a capacidade do nosso estômago?". Eu não sabia, daí eu falei assim: "querido, nós temos que cuidar muito do que nós nos alimentamos, porque se eu começar a ingerir muito alimento, o meu estômago dilata". **Eu comecei a enrolar o menino, entendeu? Eu digo "Meu deus", porque eu não tinha essa informação, daí eu falei assim "mas, amanhã nós vamos continuar esse assunto". Pra eu ganhar tempo. Aí eu fui embora muito mal, assim, eu falei meu deus como assim, como que eu não tinha informação? Porque ele queria saber a capacidade do estômago e eu não sabia** (E1: C20).*

A fala da professora remete, primeiramente, às questões relacionadas à formação em pedagogia e à organização do sistema Modular, que pressupõe conteúdos relacionados a formações específicas, como, no caso, em ciências naturais ou biologia. Essa percepção será melhor desenvolvida, posteriormente, na análise do Núcleo de Significação 2. Além disso, remete a ideia de que o conteúdo curricular é centralizado no educador e que esse deve ter todas as respostas. De fato, o domínio dos conteúdos é imperativo no que tange à prática docente. Cabe ao professor, nesse sentido, desenvolver estratégias que, diante de uma situação inesperada, consiga provocar no aluno a autonomia suficiente para buscar determinadas respostas. No que tange a essa relação, Freire (2015, p.24) traz uma valiosa contribuição:

*o que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que *ensinar não é transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.*

Por fim, como síntese de todos os elementos supracitados, o olhar direcionado a esse primeiro núcleo teve o objetivo de compreender quais os pressupostos visíveis e não visíveis influenciam direta ou ineditamente na prática pedagógica das professoras na PIJ e, conseqüentemente, na materialização curricular. Desde a estrutura física e do perfil dos alunos, até a constituição da cultura escolar pautada na tradição histórica do discurso educacional, surge como necessidade elementar se pensar a importância do currículo oculto nesse espaço.

Moreira e Cadau (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.

Compreendendo que há uma ampla relevância do currículo oculto nas escolas, as próprias Diretrizes Curriculares para a Educação Básica fomentam a necessidade em se pensar o currículo a partir de duas dimensões:

**I** – uma dimensão prescritiva, na qual se explicitam as intenções e os conteúdos de formação, que constitui o currículo prescritivo ou formal; e **II** – **uma dimensão não explícita, constituída por relações entre os sujeitos envolvidos na prática escolar, tanto nos momentos formais, como informais das suas atividades e nos quais trocam ideias e valores, constituindo o currículo oculto, mesmo que não tenha sido pré determinado ou intencional** (BRASIL, 2013, p.179, grifo do autor).

Dessa forma, o currículo oculto constitui-se como categoria primordial para se entender também o currículo visível. A penitenciária é um espaço onde o invisível aos olhos faz-se presente a todo instante, criando e recriando novas formas de cultura e sociabilidade, exigindo do espaço escolar também um movimento dialético constante, que proponha novas formas de ensinar e aprender. Além disso, nesses espaços há uma série de situações inesperadas que obrigam o professor a rever e/ou alterar seu planejamento prévio ou a aplicação do currículo prescritivo. Exemplifica-se tal inferência na fala da E1:

*Eu levei. Aí, assim, até a Ju instalou pra mim. Deixou rodando e eu fui tomar um café e eles ficaram assistindo. Aí quando eu voltei pra sala, não tinha um ser assistindo. Eles estavam num grupinho na janela conversando, daí eu falei: gente, o filme? "Ah professora, abandona isso". Daí eu falei: por que? "Ah, porque fala de duque". **Duque é estuprador. Eles são bem radicais nessa questão. E na violência contra a mulher também, de jeito nenhum. Policial nem pensar também. Eles são bem seletivos** (E1: C45).*

Percebe-se, na fala da professora, que mesmo entre indivíduos que supostamente fogem à tradição moral apregoada nas relações sociais mais tradicionais, certos tabus são sustentados e regem códigos internos rígidos, próprios de esferas culturais que se criam nesses grupos que, embora heterogêneos, procuram articulação e organização a partir de princípios comuns, estabelecidos em uma espécie de “contrato social” não oficial. São movimentos que constituem um fazer político e social por trás das grades e que, portanto, mesmo que implicitamente, influenciam também nos processos de ensino aprendizagem.

A cultura prisional pautada na punição, a *mortificação do eu*<sup>20</sup>, o silêncio em demasia de indivíduos postos por vezes em uma condição de fragilização, as tensões entre as facções e os tabus sob determinados assuntos, dentre outros elementos, modela o comportamento não só dos alunos, mas também de todos os indivíduos que fazem parte do sistema educacional. Para Silva (2017, p.80) parte da eficácia do currículo oculto

reside precisamente nessa sua natureza oculta. O que está implícito na noção de currículo oculto é a ideia de que se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz, ele deixará de ter os efeitos que tem pela única razão e ser oculto. Supostamente, é essa a consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança. Tornar-se consciente o currículo oculto significa, de alguma forma, desarma-lo.

Pensar o currículo nesses espaços, portanto, vai além de pensar documentos, conteúdos ou outros elementos pressupostos e prescritivos. Exige pensar também as atitudes humanas – dos educadores e dos educandos –, a organização societária repercutida no ambiente escolar, a constituição das culturas e suas relações com a infraestrutura social dos alunos aprisionados e dos próprios professores, e as relações ideológicas e hegemônicas que compõem todo complexo tecido do fenômeno educacional.

#### 4.1.2 Núcleo de Significação 2: O professor no centro da organização curricular

Esse núcleo foi elaborado a partir da seleção e organização dos seguintes indicadores e pré-indicadores:

Quadro 7 - Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 2: O professor no centro da organização curricular.

Pré-indicadores	Indicadores
<b>Entrevistada 1 (E1)</b>	<b>A formação em pedagogia e o currículo do sistema Modular.</b>
(C12) O professor em pleno devir: a importância da pesquisa na docência.	
(C17) Sistema modular e formação de professores.	
(C18) Divergências entre o currículo prescritivo e a estruturação do sistema Modular.	
(C19) Conteúdo do currículo prescritivo é sobrecarregado para o professor pedagogo.	
<b>Entrevistada 1 (E1)</b>	

<sup>20</sup> Goffman (2010, p31) exemplifica a mortificação nas instituições totais: “Um exemplo desse tipo de mortificação ocorre quando é obrigado a executar uma rotina diária de vida que considera estranha a ele – aceitar um papel com o qual não se identifica.

(C23) A influência da religiosidade no planejamento pedagógico	<b>A relação entre a constituição do professor no planejamento das aulas.</b>
(C24) Reflexão ética e respeito ao estado laico.	
<b>Entrevistada 2 (E2)</b>	
(C29) Tanto o currículo quanto os professores negligenciam as especificidades do aluno da EJA	
(C47) A rotina escolar desgasta e as relações interpessoais	
(C50) O problema filosófico da pena: a punição ou a reeducação?	
<b>Entrevistada 1 (E1)</b>	<b>A importância da sensibilidade pedagógica para a flexibilização do currículo.</b>
(C16) Flexibilização das metas e dos conteúdos.	
(C26) O planejamento é flexível.	
(C28) A percepção sensível do educador.	
(C29) No plano físico, as grandes. No plano psicológico, a sensibilidade do professor.	
(C31) A educação como ato de humanidade.	
(C41) A flexibilização do currículo assumida pelos educadores.	
(C59) A importância do diagnóstico para a flexibilização curricular.	
(C65) Olhar pedagógico sensível	
<b>Entrevistada 2 (E2)</b>	
(C31) A autonomia curricular exige que o professor reconheça os conhecimentos e dificuldades dos alunos	
(C36) É necessário cuidar para que o aluno não perca ainda mais a autoestima e acabe evadindo.	
(C40) É no contato com o aluno que o currículo se materializa ao longo do processo pedagógico	
<b>Entrevistada 1 (E1)</b>	<b>O currículo prescritivo e as necessidades específicas.</b>
(C33) As adversidades no cumprimento dos conteúdos.	
(C36) A inefetividade do currículo prescritivo.	
(C57) Currículo prescritivo é o mesmo da EJA regular.	
(C58) Currículo não condiz com a pluralidade dos alunos da PIJ.	
(C60) Currículo base para uma classe heterogênea	
<b>Entrevistada 2 (E2)</b>	
(C15) O conteúdo prescritivo não condiz com o nível de aprendizado dos alunos	
(C17) Material didático não condiz com as realidades do aluno da EJA em condição de privação.	
(C24) Currículo igual ao da EJA em escolar regulares	
(C25) A penitenciária é uma extensão, portanto, não são tratadas as especificidades	
(C26) O currículo da EJA é uma adaptação do regular	
(C27) O próprio documento da EJA não condiz com as especificidades dos alunos	
(C30) O currículo estabelece os conteúdos prontos	
(C34) No regular o conteúdo é visto como eixo central no planejamento pedagógico	
<b>Entrevistada 1 (E1)</b>	<b>Os critérios para o planejamento pedagógico.</b>
(C38) Desconhecimento de como se organizam os conteúdos programáticos.	
(C40) A falta de objetivos preestabelecidos.	
(C25) O planejamento conjunto, uma microestrutura curricular própria da PIJ.	
<b>Entrevistada 2 (E2)</b>	

(C1) A escolha das disciplinas é feita internamente	
(C16) Autonomia coletiva: o planejamento curricular é feito em conjunto	
(C39) Sistema modular semestral: por disciplina	
<b>Entrevistada 1 (E1)</b>	<b>Hierarquia das metodologias: tradicional x lúdico.</b>
(C43) Metodologia tradicional pautada na oralidade.	
(C44) O uso dos recursos tecnológicos para fins de fruição.	
<b>Entrevistada 2 (E2)</b>	
(C33) A importância dos gêneros formais, relacionados ao conhecimento prático	
<b>Entrevistada 1 (E1)</b>	<b>Processos de avaliação</b>
(C42) A autonomia sobre a avaliação pedagógica.	
(C46) As especificidades do espaço afetam a metodologia de avaliação.	
(C47) Avaliação subjetiva da competência oral.	
(C48) Avaliação processual.	
<b>Entrevistada 1 (E1)</b>	<b>A autonomia curricular como resposta às necessidades específicas do local.</b>
(C37) A autonomia do professor sobre o currículo prescritivo.	
(C61) Adaptação do material didático da EJA no regular.	
<b>Entrevistada 2 (E2)</b>	
(C14) Autonomia do professor na adequação curricular	
(C35) O andamento dos conteúdos depende do andamento dos alunos	
<b>Entrevistada 1 (E1)</b>	<b>A necessidade em se repensar o currículo.</b>
(C35) Necessidade da autonomia do professor sobre o currículo	
(C62) Precisa mudar muita coisa no currículo	
<b>Entrevistada 2 (E2)</b>	
(C63) A mudança é necessária.	
(C43) Contradição: Não há necessidade na mudança do prescrito, mas na garantia da autonomia	
(C44) Contradição: a necessidade de um currículo próprio para avaliação e exposição de dificuldades	

Fonte: autor (2018)

O núcleo 2 é relativamente mais extenso que o segundo, dado que traz questões que tiveram uma representação mais recorrente na fala de ambas as professoras. O fator mais relevante nessas falas é do protagonismo das docentes na hora de fazer as adaptações do currículo prescritivo, desde à organização, planejamento até a aplicação dos conteúdos pressupostos.

Embora não tenha surgido na fala da E2, foi possível perceber na fala da E1 as angústias relacionadas à disparidade entre os conteúdos exigidos pelo currículo educacional do sistema modular e a formação em pedagogia. O currículo prescrito para o sistema modular exige que os professores abordem os conteúdos específicos das disciplinas escolares comuns ao sistema regular de ensino, que excedem, portanto, os níveis exigidos pela graduação em pedagogia. Tal assertiva pode ser percebida na seguinte fala da E1

*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* (E1: C17 e C18).

Há uma série de questões a serem refletidas a respeito da fala da professora. Primeiramente, presume-se uma exigência para que o professor busque por meios próprios desenvolver os conhecimentos específicos necessários para preencher as lacunas de sua formação. Dadas as condições estruturais dos professores, historicamente negligenciadas pelo Estado, é possível pressupor que haja um sobrepeso significativo nas funções dessas profissionais. Nesse caso, não se trata necessariamente de uma autonomia curricular, mas sim na imposição de uma nova função, que exige do professor a dedicação de um tempo não garantido pelo próprio Estado e que pode implicar na qualidade da educação. Ao analisar as implicações da sobrecarga no trabalho docente, Assunção e Oliveira (2009, p. 367) afirmam que

o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia.

Outro importante ponto analisado nessas falas conduz à necessidade em se pensar a intensificação das formações continuadas para as pedagogas que assumem o ensino modular. Diante dessa necessidade exigida pelo sistema em se transcender a formação inicial em pedagogia, surge como possível resposta a articulação e a garantia aos professores de formações que contemplem questões teóricas e pragmáticas em relação ao currículo educacional modular.

Para além das questões relacionadas à formação acadêmica das professoras, emerge em uma série de falas, algumas explícitas e outras percebidas nas entrelinhas, a importância da constituição social e histórica de suas individualidades na hora de adaptar e aplicar o currículo. Nesse caso, a autonomia que os educadores têm na hora de adaptar o currículo também pode ser vista, portanto, como um conjunto de relações entre o prescrito institucionalmente e a formação acadêmica do professor, mas que tem como eixo principal a subjetividade desse indivíduo, seu posicionamento frente ao mundo e suas relações implícitas com as diferentes organizações coletivas de qual faz parte.

A Entrevistada 1, por exemplo, manifesta certa religiosidade nas escolhas feitas nos planejamentos, embora demonstre preocupação com a laicidade do Estado, conforme percebe-se na seguinte fala: *“a gente fez um trabalho com eles daí em julho nós levamos alguns palestrantes pra falar sobre família, eu levei um padre pra conversar, mas não sobre questões religiosas.”* (C23). Percebe-se, nessa fala, uma certa contradição. As ações explicitam seu posicionamento religioso – já que há uma série de outras instituições que poderiam fazer uma fala sobre família – ao mesmo tempo que seria possível entender sua ponderação em relação ao trato religioso como uma resposta à situação de sua fala. Ou seja, a utilização da conjunção adversativa *“mas”*, seguida de uma justificativa, pode levar a entender que a posição de entrevistada para a formulação de um trabalho científico exige a ponderação de certos posicionamentos que poderiam contrariar a ordem institucional vigente.

Outro importante elemento identificado nas falas das entrevistadas e que repercute na lida com o currículo está relacionado às concepções acerca do local e dos indivíduos encarcerados. Em praticamente todas as cinco entrevistas foi possível identificar observações que dicotomizavam a educação e a punição e expunham a necessidade em se superar os estigmas relacionados aos presos. Embora essa questão tenha surgido com frequência de forma muito velada, a E2 expõe com clareza esse grande problema filosófico que acomete a todos os envolvidos com atividades nas prisões.

*a gente tenta fazer a diferença pra eles, ser um momento diferenciado no dia-a-dia deles. Então é assim que a gente vai levando e tendo um olhar diferente pra eles, que eles são nossos alunos, são pessoas que tem os mesmos direitos das outras, apesar de muitas vezes a gente pensar duas vezes se isso é realmente bom. Mas, a gente tenta* (E2: C48, C49, C50).

Fica claro, nas falas das entrevistadas, que a constituição social dos professores, portanto, determinam uma série de escolhas diante da falta de parâmetros específicos no currículo educacional da Penitenciária. Incidem, inclusive, em um novo tópico a ser considerado na análise e que compõe um dos indicadores, que trata da importância do diagnóstico do professor no planejamento pedagógico e o papel da sensibilidade nesse diagnóstico.

Como já apontado em outras etapas da pesquisa, o currículo educacional do ensino fundamental II na penitenciária segue a matriz curricular do sistema modular presencial, comum no ensino regular. Não traz, portanto, nenhuma especificidade do local em que é aplicado. Diante disso, o professor acaba se tornando o grande protagonista curricular, exercendo a função de adaptação, organização e aplicação do currículo diante das realidades

que surgem ao longo do cotidiano pedagógico, de tal forma que essa flexibilização acaba exigindo do professor maior sensibilidade em sua prática docente. Tal sensibilidade deve ser entendida enquanto prática de democratização do conhecimento, de forma que rompa a ordem estritamente hierarquizada entre educador e educando. Para Veiga (2006, p.28)

planejar o ensino significa pensar sobre algumas questões: Por que, para que e como ensinar? Quem ensina? Quem aprende? Quais os resultados do ensino? Mas não é só. E preciso ir além, a fim de evidenciar as relações entre os processos sociais que repercutem no ato de ensinar. O planejamento do ensino não constitui apenas uma expressão técnica e linear.

No caso da penitenciária, em consequência da amplitude das especificidades, a flexibilização do planejamento surge nas falas como prática cotidiana e necessária. Além das dificuldades decorrentes do perfil de longa ausência escolar, próprio de grande parte dos estudantes das prisões, a própria estrutura organizacional das disciplinas e da penitenciária – tempo, local, burocracia – exige que o planejamento seja volátil. Os conteúdos predefinidos pelo currículo prescritivo são objetos de avaliação e seleção de acordo com os diagnósticos feitos pelas professoras durante as aulas, como fica claro nas seguintes falas das Entrevistadas 1 e 2

*Tá, porque assim, é como no regular, o planejamento, ele é flexível, então não. A gente vê muito assim da necessidade, tem aquele termômetro da sala, porque assim, é, nós temos pouco tempo realmente, porque eles, até pela condição deles lá (E1: C26).*

*É, o EJA é semestral. Na verdade, o nosso lá nem é semestral, é por disciplina. Então o que acontece: quando tu começa a aplicar os conteúdos é que tu começa a ver as dificuldades que os alunos têm (E2: C40).*

Além do olhar crítico, o diagnóstico exige também sensibilidade do educador perante seus alunos. É nesse movimento que se percebe o caráter humanizado, necessário ao que se entende por educação autêntica, que permite aos desumanizados humanizarem-se novamente e posicionarem-se contra as forças que os oprimem (FREIRE, 2014). Reitera tal assertiva a fala da Entrevistada 1

*Tem muitos assim que, conforme a situação deles, demora muito a visita, estão sozinhos, estão naquela angústia, então, e essa coisa diária do dia-a-dia do professor, tu já conhece o aluno, então tu vê, esse cara não tá legal, vamos conversar um pouquinho. Tu conversa, tal. Então a gente vê assim é... fugimos um pouquinho do planejamento e, o outro olhar (E1: C28, C29).*

Se por um lado, em determinados momentos as contradições filosóficas, às quais estão dispostos os apenados, surgem nas falas, por outro lado quase todas as educadoras afirmam que a flexibilidade curricular surge em resposta às condições psicológicas e às necessidades sensíveis dos indivíduos encarcerados, o que retoma a visão Freireana de uma educação para a liberdade, pautada no amor pela humanidade.

Embora existam mecanismos de regulação avaliativa externos, iguais aos do sistema regular de ensino, que estabelecem as notas como objetivação dos procedimentos de avaliações, diante da flexibilização frequente do currículo os parâmetros avaliativos também são determinados a partir da autonomia dos professores. Nas falas das entrevistadas fica claro que não há uma regulamentação rígida para avaliações de conteúdo, e que essas avaliações são geralmente processuais e subjetivas, considerando elementos próprios da cultura escolar tradicional, como participação e conteúdo nos cadernos, conforme evidenciado a seguir: “*a avaliação que eu faço é a participação deles. Eu falo muito em sala. A participação, eu vejo caderno, nesse sentido assim*” (E1: C47).

A partir de todos os elementos abordados na análise desse núcleo, pressupõe-se um protagonismo do professor em todo processo curricular, desde a escolha de conteúdos até os formatos de avaliação. Porém, antes de avançar nas análises, é importante destacar que essa não se trata de uma autonomia curricular autêntica, mas sim uma resposta a um sistema de segregação e negligência por parte do setor público em relação às políticas curriculares das instituições penais. Morgado (2011, p.399) aponta alguns dos pressupostos necessários para a construção da autonomia curricular:

(1) Boa formação de base e uma permanente actualização pedagógica e científica que permitam tomar decisões fundamentadas e desenvolver inovações curriculares consonantes com as mudanças que se pretendem implementar; (2) Possibilidade de aceder a recursos imprescindíveis à melhoria da qualidade do ensino; (3) Condições laborais que possibilitem a mudança dos ritmos e formas de trabalho; (4) Políticas educativas e curriculares que permitam que a escola se assuma como um verdadeiro espaço de decisão curricular, deixando de ser mero local de implementação de decisões tomadas no seu exterior. Só reunindo as condições enunciadas faz sentido em falar em projecto curricular e autonomia da escola, como reptos democráticos ao debate e à participação dos professores nas decisões curriculares que hão de conformar o panorama educativo de cada instituição escolar, bem como à sua capacidade para diferenciarem o ensino que ministram aos estudantes.

Entretanto, há uma articulação interna para que os planejamentos disciplinares da PIJ sejam feitos em conjunto entre as professoras envolvidas, conforme explica a Entrevistada 2:

*nós planejamamos geralmente em grupo. Os professores da manhã e as professoras da tarde, no caso, porque as professoras da manhã dão o mesmo conteúdo, a mesma*

*disciplina, já pra facilitar a vida da gente e deles também, porque se eles precisarem trocar de sala, eles vão ter a mesma disciplina, não vão precisar parar na metade* (E2: C16).

Os anseios apontados pelas entrevistadas 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 da E1: “*Às vezes eles não sabem nem as 4 operações então tu tem que reformular muita coisa, tem que fazer o termômetro da sala mesmo, pra adaptar isso.*” (C59) e da E2: “*acredito que realmente se tivesse um currículo pra penitenciária mesmo, pra esses alunos, iria ser melhor, porque assim a gente poderia expor essas dificuldades que a gente tem*” (C44). 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 dessa autonomia curricular.

Diante disso, é necessário reforçar a ideia de que a autonomia curricular não é um abandono completo dos processos curriculares em nome de uma total liberdade por parte do professor em escolher seus próprios caminhos. Pelo contrário, “falar de autonomia curricular é invocar um currículo construído na base de um diálogo permanente entre os agentes diretamente nele implicados, tendo como referência de construção do conhecimento a realidade que lhe serve de contexto” (MORGADO, 2004, p.433). Ou seja, deve ser um movimento democrático de construção curricular coletiva, com ampla participação dos envolvidos com o sistema educacional da instituição, a fim de contemplar necessidades específicas do local, fomentar uma maior proximidade entre as diferentes práticas educacionais e reduzir a distância entre as diferentes disciplinas e conteúdos, para que o conhecimento seja compreendido em sua amplitude, contextualizando os diferentes saberes e transcendendo os paradigmas da herança educacional positivista.

#### **4.2 Análise dos Núcleos de Significação: Entrevistada 3**

O núcleo 3 foi elaborado a partir da fala da Entrevistada 3 (E3). Trata-se de uma professora formada em pedagogia, que trabalha há vinte e cinco anos como docente no município de Joinville-SC e está há sete anos como docente na penitenciária no chamado 1º Segmento, etapa responsável pela alfabetização dos alunos e equivalente ao ensino fundamental

I (primeiro ao quinto ano no regular), além de lecionar, em outro turno, em uma escola de educação básica da região sul de Joinville – SC.

A organização e a esquematização do pré-indicadores e indicadores encontrados nas falas da E3, aglutinados em um movimento construtivo-interpretativa, apontou para questões relacionadas às dificuldades em se estabelecer uma prática curricular para o primeiro segmento, dando origem ao núcleo de significação intitulado *Desafios nas práticas curriculares da alfabetização na PIJ*.

#### 4.2.1 Núcleo de Significação 3: Desafios nas práticas curriculares da alfabetização na PIJ

Esse núcleo foi elaborado a partir da seleção e organização dos seguintes indicadores e pré-indicadores:

Quadro 8 - Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 3: Desafios nas práticas curriculares da alfabetização na PIJ.

Pré-indicadores	Indicadores
<b>Entrevistada 3 (E3)</b>	<b>O perfil dos alunos não alfabetizados</b>
(C1) Perfil de alunos mais velhos e de evasão escolar.	
(C2) Dificuldades de aprendizado em turmas de alfabetização	
(C3) Alunos que evitam exposição.	
(C13) As dificuldades estruturais dos apenados não alfabetizados.	
(C22) A alfabetização exige maior tutela.	
(C24) Autonomia dos alunos na organização de sala.	
(C33) As drogas como fator na dificuldade do aprendizado.	
(C34) O contexto social como fator na dificuldade de aprendizado.	
<b>Entrevistada 3 (E3)</b>	<b>O estigma do aluno não alfabetizado</b>
(C4) Dificuldade em se exporem mediante pessoas desconhecidas.	
(C5) Os alunos são antes sujeitos, com demandas psicológicas pautadas em suas realidades objetivas.	
(C16) Fragilidade das políticas de incentivo à alfabetização.	
(C23) A superação do estigma do aluno aprisionado.	
(C38) A desumanização dos apenados por parte dos funcionários da penitenciária.	
<b>Entrevistada 3 (E3)</b>	<b>O desafio em lidar com diferentes níveis de alfabetização</b>
(C7) Múltiplas atividades paralelas	
(C25) Livro didático não condiz com as necessidades do professor.	
(C26) Livro didático não condiz com as necessidades de aprendizado dos alunos.	
(C30) Material condiz mais com o ensino regular, organizado por níveis.	
<b>Entrevistada 3 (E3)</b>	<b>O professor e as práticas curriculares</b>
(C6) A importância do preparo do professor para lidar com as dificuldades.	
(C14) O uso da remissão como estratégia pedagógica.	

(C15) A remissão gera o interesse em aprender.	
(C18) É necessário equilibrar entre o conteúdo curricular escolar formal e a realidade cotidiana do aluno.	
(C19) A educação como fruto e ferramenta de convívio social.	
(C20) A restrição do espaço é também uma restrição curricular.	
(C21) O trabalho em grupo enquanto possibilidade de socialização e convívio com as diferenças.	
(C32) Avaliação é processual e de valor qualitativo, depende da percepção do professor.	
(C39) A importância do ambiente na construção da cultura escolar.	
(C40) Percepção positivista de escola.	
(C41) Autoridade do professor.	
(C42) O professor é agente de organização do espaço escolar.	
(C43) Conquista do respeito por meio de acordos e diálogo. Autoridade sem autoritarismo.	
<b>Entrevistada 3 (E3)</b>	
(C35) Visão tradicional de currículo.	<b>A visão tradicional do currículo</b>
(C36) Currículo prescritivo é importante, desde que não restrinja a autonomia do educador.	
<b>Entrevistada 3 (E3)</b>	
(C10) Não há currículo para a alfabetização.	<b>A ausência de um currículo para a alfabetização</b>
(C27) O livro didático é a única diretriz curricular da alfabetização na EJA.	
(C31) Embora o livro seja disponibilizado, não há obrigação em utilizá-lo.	
<b>Entrevistada 3 (E3)</b>	
(C8) O diagnóstico é que define o currículo.	<b>Autonomia curricular do professor</b>
(C9) Os procedimentos do local limitam o tempo do ensino.	
(C11) Autonomia curricular do professor.	
(C12) Conhecimentos cotidianos devem ser priorizados.	
(C37) A flexibilização curricular exige constantes diagnósticos.	
<b>Entrevistada 3 (E3)</b>	
(C17) A troca de experiências entre os educadores depende das condições dadas pela secretaria da educação.	<b>A negligência institucionalizada com a alfabetização nesse espaço</b>
(C20) A restrição do espaço é também uma restrição curricular.	
(C28) A negligência das necessidades explicitadas pelos educadores.	
(C29) Material inadequado para a modalidade da EJA.	

Fonte: autor (2018)

Uma das marcas mais evidentes na fala da Entrevistada 3 está relacionada ao impacto do estigma social, presente no perfil geral do aluno adulto em processo de alfabetização, que constitui uma das mais importantes esferas educacionais da educação de jovens e adultos, já que

Os conteúdos curriculares não são os mesmos. A alfabetização, por exemplo, adquire outra qualidade em que a apropriação da leitura se vincula com uma nova condição humana, com a capacidade de se envolver e participar em novas práticas políticas, sociais e culturais. Isto é, de se desenvolver como sujeitos, de se humanizar. Os vínculos entre alfabetização de adultos e libertação, emancipação, são marcantes nessas experiências de EJA (ARROYO, 2005, p.230).

A importante bibliografia utilizada nessa pesquisa apontou para um perfil geral de alunos adultos provenientes de realidades sociais precárias. A condição degradante que vivencia parte da sociedade é consequência da histórica manutenção de privilégios e desigualdades, que criaram um sistema de segregação e influem sobre a realidade educacional do país, contribuindo para uma exclusão ainda constante (ARROYO, 2005). Os alunos em processo de alfabetização na PIJ já fazem parte desse amplo contingente de exclusão antes mesmo de cometerem alguma subversão legal. O professor, enquanto principal agente do currículo, deve estar atento a essas demandas para que consiga transcender certas dificuldades em sala de aula, como fica evidenciado na fala da E3:

*em relação à Educação de Jovens e Adultos das escolas regulares, eu acho que o perfil é meio parecido mesmo, eles têm uma tendência a ser mais tímidos. **Têm medo de se expressar por não falar corretamente, por não se expressar corretamente, até porque a maioria deles tiveram, eu vejo assim, uma vida mais difícil. Tiveram mais dificuldades, são pessoas de mais idade que não tiveram oportunidade de estudar** (C5).*

Na fala, fica claro que há uma série de questões implícitas no aprendizado desse aluno não alfabetizado. A fala da professora ainda demonstra que a hierarquia socialmente estabelecida encontra um dos pilares de sustentação nas manifestações linguísticas dos indivíduos, ao repetir um suposto “se expressar corretamente”, deixando evidente que as relações de poder e opressão da realidade material incidem sobre a materialização do pensamento do sujeito social, ou seja, na própria linguagem.

A respeito dos alunos, os elementos que tiveram mais destaque ao longo das demais falas estão relacionados aos contextos sociais pautados em realidades objetivas que precedem o cárcere, como o uso de drogas e a evasão escolar, o que incide sobre a autoestima e, conseqüentemente, a autonomia desses alunos. No que tange à evasão escolar, estudos de Silva Filho e Araújo (2017, p.35) reafirmam as falas da professora:

o Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH. A evasão é um processo muito complexo, dinâmico e cumulativo de saída do estudante e pode ser vista como expulsão escolar. As metas estipuladas pela Constituição Federal de 1988, que determinam a universalização do ensino fundamental e a “erradicação” do analfabetismo, ainda não se concretizaram. A “evasão” pode ser considerada um “ato solitário” e pode denotar o próprio fracasso das relações sociais; não tem uma origem definida e por isso não terá um fim por si só. Drogas, sucessivas reprovações, prostituição, falta de incentivo da família e da escola são alguns dos fatores que podem levar o educando a sair da escola.

As questões apontadas pelos autores ajudam a compreender quais processos histórico-sociais culminam em uma espécie de marca psicológica que age sobre as atitudes e as formas de convivência desses alunos dentro da escola. O estigma ocorre quando uma característica específica de um indivíduo pode gerar um estranhamento e afastar pessoas no convívio social ou, em casos de autopercepção, a “vergonha se torna uma possibilidade central, que surge quando o indivíduo percebe que um de seus próprios atributos é impuro e pode imaginar-se como um não-portador dele” (GOFFMAN, 1988, p. 10).

O histórico de abandono escolar, juntamente com a condição da privação de liberdade, compõe características que fortalecem o estigma desses indivíduos, colocando-os em uma condição inferiorizada em relação às pessoas que não fazem parte de suas esferas identitárias específicas, criadas no parco contato social ao qual os detentos têm acesso em seu dia-a-dia. Tal característica fica clara na afirmação da E3: “*comigo eles são comunicativos, eles são falantes, são bem interessados. Mas quando chega alguém fora do grupo eles quase não se expressam, são mais quietos*” (C3).

Além das dificuldades relacionadas ao perfil de alunos que demonstram certas demandas específicas para desenvolver os aprendizados formais, relacionados à alfabetização e aos conteúdos elementares para uma transição para o segundo segmento, outro ponto destacado pela professora no que se refere à organização curricular está relacionado à heterogeneidade na formação das turmas de primeiro segmento. Embora a maior demanda seja na alfabetização, são turmas que, por abrangerem desde o primeiro até o quinto nível do fundamental, possuem alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Diante disso, a professora acaba tendo que produzir planos de aula diferenciados para trabalhar os diferentes níveis na mesma turma, conforme enunciado por ela: “*como eu tenho uma turma muito seriada eu faço atividades diversificadas. Então faço um diagnóstico de cada um e proponho atividades a partir do conhecimento prévio e das dificuldades que eles tenham. Então são atividades diferenciadas*” (E3: C7, C8).

Surge, a partir disso, inquietações relacionadas à organização curricular das turmas de primeiro segmento, já que as necessidades específicas são a regra – para além das exceções que ocorrem no ensino regular, que é dividido por séries e, conseqüentemente, níveis de escolaridade.

Embora haja uma Proposta Curricular para o 1º segmento (2001), brevemente abordada no capítulo referente ao currículo educacional da EJA na PIJ, a entrevistada alega que “*não tem um currículo pra alfabetização*” (E3: C10). Tal afirmação denota um hiato referente às políticas curriculares para alfabetização na EJA e que, diante das dificuldades específicas, é

potencializado nos espaços de privação de liberdade. Não há consonância entre as práticas cotidianas e os pressupostos oficializados pelo Ministério da Educação, apontando um distanciamento entre os setores burocráticos e a prática educacional efetivada em sala de aula pelos educadores.

Outra percepção a respeito da fala da professora desvela um pensamento tradicional em relação ao que se entende por currículo. Ao alegar que não há currículo para a alfabetização, a professora compreende por currículo uma série de conteúdos programáticos a serem aplicados e avaliados em sala de aula.

Em primeiro lugar é preciso perceber que aquilo que, tradicionalmente, é entendido como criação curricular é o processo oficial de elaboração de um documento formal, a ser posteriormente implementado nas escolas. A difusão do novo currículo, em geral, se faz com atividades de sensibilização e capacitação para a utilização do material. Quase sempre essa atitude propositiva não se refere apenas ao guia curricular, associando-se com todo o aparato jurídico que o cerca, agentes normatizadores da atividade pedagógica dos professores (OLIVEIRA, 2005, p. 233).

Tais inquietações constituem um problema estrutural que pode levar a uma série de análises complexas da organização educacional do país, desde questões que abrangem o sucateamento contínuo que a educação pública vem sofrendo ao longo dos anos, em especial com o avanço das políticas neoliberais, até a ausência de formações continuadas acerca do currículo e de política curriculares pautadas em processos democráticos e descentralizados que, “como construção participada, permite a conveniente problematização de determinados conceitos como identidade, bem-estar, liberdade, justiça” (MORGADO, 2005, p. 434).

Não obstante a professora ter alegado a não existência de um currículo para alfabetização, é certo de que há parâmetros já internalizados por ela durante sua prática cotidiana ao longo dos 25 anos de docência, provenientes de uma série de possibilidades; como a formação inicial, o contato com o currículo educacional do sistema regular, experiências curriculares que antecedem a prática na PIJ, dentre outras. Além disso, a presença de um material didático fornecido pela secretaria da educação, embora não utilizado, conforme apontado pela professora, consiste de certa forma na sistematização de conteúdos predefinidos, materializando, por meio dos livros, um currículo prescritivo.

A presença de um material didático não utilizado também remete à fragilidade no sistema curricular da EJA na PIJ, pois evidencia a dissonância entre os pressupostos curriculares supostamente oficiais e as necessidades específicas do local, conforme explícito na seguinte fala:

*são três volumes. Os três livros, mas eu uso muito pouco porque ele... eu acho falho. Porque ele teria que trabalhar o mesmo tema, ao meu ver deveria ser o mesmo tema nos três níveis, mas com atividades de acordo com as necessidades de cada nível e não é assim. São livros, cada um com um tema diferente, então é complicado. Como que eu vou trabalhar alimentação com um grupo e, sei lá, outro tema com outro grupo? Um texto com um grupo e outro texto com outro grupo? (E3: C25, C26).*

Na fala da professora, a presença repetida da palavra “tema” remete a uma metodologia de alfabetização pautada no método freiriano. Para Freire (2014a), é necessário transcender a prática pedagógica tradicional e estabelecer um processo significativo, que congregue os objetivos mais práticos do aprendizado com questões relacionadas ao contexto social e político do qual o educando faz parte. A esses temas necessários para a aprendizagem enquanto tomada de consciência e prática de liberdade, Freire (2014a) chama de *temas geradores*. Segundo Freire (2014a, p.121), investigar os temas geradores exige

uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno de si mesmos.

As angústias da professora explicitam o engessamento produzido pelo material didático, que, por sua vez, trata-se da única menção a um conjunto de conteúdos programáticos que formalizam o currículo no segundo segmento. Entende-se, a partir dessas conexões, que o próprio currículo é elemento engessador da prática, exigindo da professora mais do que uma adaptação, uma ruptura com o prescritivo.

Outro elemento apontado como cerceador da prática pedagógica é a limitação do espaço, que tem se tornado cada vez maior em consequência da burocratização crescente, como evidenciado na fala da professora: *“a gente lá dentro se restringe um pouco às aulas dialogadas porque a gente não tem muito acesso, é muito complicado assim, pra ti levar algo de diferente. De uns anos pra cá, porque antes não era assim tão, era mais acessível”* (E3: C20).

Além das restrições estritamente físicas, que impedem a aplicação de atividades mais dinâmicas ou a utilização de materiais diferenciados para que se possa explorar com mais propriedade as diferentes formas de desenvolver conhecimento em sala, o espaço físico, como já visto, também constitui um importante elemento curricular, tendo imprescindível papel na formação da cultura escolar e influenciando tanto sobre a prática pedagógica dos educadores quanto nos processos de aprendizado dos educandos (FRAGO; ESCOLANO, 2001).

Há ainda, presentes na entrevista, outras questões que, embora não remetam ao currículo ou à prática pedagógica diretamente, incidem sobre a construção nesses espaços de uma perspectiva educacional pautada na humanização dos educandos, como na fala a seguir:

*eu acho que precisa assim lá dentro da penitenciária uma visão da importância da educação. Não para os detentos, mas para as pessoas que estão lá dentro, as pessoas que trabalham lá. Eles acham que os direitos que um... que eles não têm direitos, os detentos. Eles não deveriam ter acesso à educação, a saúde. Eles não deveriam estar lá (E3: C38).*

A fala da professora deixa claro que o contexto de privação de liberdade é, por si só, um contexto de segregação, explicitamente pela presença das limitações físicas e implicitamente pela manutenção de um pensamento punitivo por parte de parte do corpo de funcionários do local. Um dos grandes desafios da prisão é superar o paradoxo que envolve punição e reeducação, tendo em vista a cultura de punição já se provou historicamente ineficaz em processos de ressocialização de sujeitos transgressores (ONOFRE, 2011). A educação, nesse caso, deve ter a humanização como cerne na prática pedagógica cotidiana (FREIRE, 2014a).

Retomando as questões levantadas na análise desse núcleo, que constituem os sentidos e significados atribuídos pela professora ao currículo, é possível inferir que os desafios relacionados à organização e efetivação curricular no 1º segmento da EJA na PIJ, em especial em relação aos processos de alfabetização, são amplos e complexos. Em síntese, os diferentes níveis de aprendizado, a precariedade no material didático, os limites impostos pelas condições estruturais; todos esses problemas, aliados à ausência de políticas curriculares, exigem da educadora autonomia e versatilidade, a fim de uma prática educacional mais efetiva. A partir dessa perspectiva acerca dos elementos relacionados ao ensino do 1º segmento, infere Onofre (2011, p.289) que

o encarceramento, ainda que considerado um castigo justificado, não pode levar consigo a privação dos direitos humanos, entre os quais se configura o direito à educação. As minorias mais desfavorecidas são as pessoas não alfabetizadas, e em um mundo dominado por mensagens escritas, o saber ler e escrever é considerado conhecimento básico e ferramenta essencial para o progresso educacional. A alfabetização é, portanto, um dos meios para combater a exclusão de participação na sociedade, e o que se propõe não é uma educação escolar baseada em muitas informações, mas uma educação que permita a quem a recebe significar, elaborar, modificar e construir seu próprio caminho.

Além das questões apontadas, tanto as especificidades apresentadas pelo local e pelos alunos quanto as necessidades de a professora organizar um currículo educacional para a prática

docente na PIJ remetem às discussões já apresentadas nos demais núcleos, ou seja, à importância do currículo oculto e a autonomia curricular dos educadores nesses espaços.

### 4.3 Análise dos Núcleos de Significação: Entrevistada 4

O quarto núcleo de significação foi elaborado a partir das falas da Entrevistada 4 (E4), que, diferentemente das demais educadoras entrevistadas, não trabalha atualmente em sala de aula, mas sim na coordenação pedagógica do sistema educacional da penitenciária. Assim como as demais educadoras, é formada em pedagogia e atua na área educacional há treze anos, sendo nove apenas na penitenciária. Dos nove anos trabalhados na PIJ, quatro foram como professora do 2º segmento e os demais como coordenadora pedagógica. Na penitenciária, a coordenação pedagógica é responsável em especial pela organização burocrática do sistema, além do suporte aos educadores que atuam em sala de aula.

As leituras flutuantes e a sistematização das falas significativas, que, em um movimento construtivo-interpretativo deram origem aos pré-indicadores e indicadores e culminaram nesse núcleo, apontam para questões relacionadas às atividades mais burocráticas da organização curricular, além das diferentes interpretações do que se pode entender por currículo educacional, resultando em um núcleo intitulado *Preceitos da organização curricular da PIJ*.

#### 4.3.1 Núcleo de Significação 4: Preceitos da organização curricular da PIJ

Esse núcleo foi elaborado a partir da seleção e organização dos seguintes indicadores e pré-indicadores:

Quadro 9 - Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 4: Preceitos da organização curricular da PIJ.

Pré-indicadores	Indicadores
<b>Entrevistada 4 (E4)</b>	
(C1) Separação das turmas por questões de segurança.	<b>A organização da escola em função das especificidades do ambiente prisional.</b>
(C3) A prisão enquanto instituição de exclusão e segregação.	
(C4) O problema da evasão interna.	
(C7) Autonomia curricular do professor em resposta ao tempo reduzido das aulas.	
(C8) Questões do cotidiano na prisão interferem a organização da escola.	

(C9) O contexto social da prisão é regulador dos conteúdos e práticas didáticas.	
(C15) A segurança é a prioridade e marca o currículo oculto da instituição.	
(C22) O tempo reduzido é o fator mais prejudicial ao andamento das aulas.	
(C27) As burocracias dificultam a organização da escola.	
(C11) A unidade garante o acesso às ferramentas para o professor em sala.	
<b>Entrevistada 4 (E4)</b>	
(C2) A relação entre o contexto social, a evasão escolar e a criminalidade.	<b>A relação entre sociedade e educação</b>
(C5) O aumento da criminalidade entre os jovens.	
(C24) O currículo deve contemplar as questões relacionadas à sociedade fora das prisões.	
<b>Entrevistada 4 (E4)</b>	
(C10) Há diferentes perfis de professores: tradicional x dinâmico.	<b>Uma relação dialética entre professores, alunos e o ambiente prisional</b>
(C13) Destaca-se o respeito dos alunos pelos professores.	
(C14) A autoridade do professor marca uma hierarquia que deve ser respeitada.	
(C20) Não há fiscalização do professor por parte da coordenação.	
<b>Entrevistada 4 (E4)</b>	
(C17) A educação enquanto direito constitucional.	<b>Um conceito universal de educação</b>
(C18) Perspectiva de educação universalizante.	
(C19) A educação na PIJ é regulamentada por lei, portanto deve ser garantida sob a égide estatal.	
<b>Entrevistada 4 (E4)</b>	
(C6) O planejamento pedagógico segue a grade curricular prescrita para a EJA.	<b>O currículo enquanto elemento burocrático.</b>
(C16) Currículo é visto como parte burocrática da instituição.	
(C23) Noção de currículo tradicional	
(C25) Defesa velada à reforma do ensino médio.	
(C26) O currículo é percebido como um elemento que compõe um conjunto de medidas burocráticas.	
(C31) Currículo é sinônimo de grade curricular.	
<b>Entrevistada 4 (E4)</b>	
(C12) A avaliação segue o padrão do sistema regular.	<b>O currículo em função das avaliações convencionais</b>
(C21) A eficácia está relacionada às avaliações (ENEM e vestibulares).	
(C28) O aluno passa por um teste de escolaridade para definir em qual turma será matriculado.	
(C29) Avaliações padronizadas pela secretaria da educação	
(C30) A apreensão dos conteúdos escolares é o que define a etapa educacional do aluno.	

Fonte: autor (2018)

Ao longo de repetidas leituras flutuantes, uma série de falas significativas foram surgindo enquanto possibilidade de análise perante o que se almeja nessa pesquisa. De maneira ampla, o que mais se evidenciou durante a entrevista com a coordenadora pedagógica, no que tange às discussões curriculares, foram questões relacionadas à organização burocrática do sistema educacional da penitenciária. É evidente que parte dessa percepção se dá pela posição atual de atuação da educadora, ou seja, na parte da coordenação educacional. Entre as funções pontuadas pela E4, destaca-se a de organização das turmas e o acesso e controle das

documentações relacionadas tanto ao sistema educacional quanto aos próprios estudantes que nele ingressam, a fim de estabelecer os níveis de escolaridade e fazer os direcionamentos apropriados aos diferentes alunos, conforme a fala a seguir:

*O nosso papel aqui, o meu e o da outra pedagoga, da outra coordenadora pedagógica é mais fazer com que o cumprimento desses documentos, ou seja, **a da grade curricular, a documentação do aluno, precisa ter o CPF, precisa ter o RG pra poder virar uma matrícula oficial dentro do sistema.** As Secretarias da Educação do EJA têm o EVN, né, então é um documento que é da Secretaria Municipal, a Secretaria do Estado tem o Professor Online, então pra que o aluno esteja inserido dentro precisa cumprir alguns requisitos anteriores a isso. O nosso papel é fazer esse encaminhamento do papel para a escola de origem (E4: C16).*

A respeito da prática pedagógica, uma série de pormenores foram surgindo ao longo das falas. No que se refere à organização da escola em função das especificidades do ambiente, a E4 aponta que

*muitas vezes vai aparecer alguma situação da unidade que é um imprevisto. **Ocorreu algum fato nas galerias, vai precisar cancelar a aula naquele dia. Aconteceu alguma situação que envolva segurança, ou que possa na questão da segurança, fragilizar a segurança, a aula é interrompida, não a aula necessariamente durante o decorrer da aula** (E4: C15).*

A repetição da palavra *segurança* reitera esse pressuposto enquanto elemento central na organização das aulas na penitenciária. A fim de salvaguardar a integridade tanto do corpo docente quanto dos próprios alunos, a instituição acaba tendo que tomar medidas que alteram os planejamentos feitos pelos professores. A segurança é, portanto, o principal catalisador de grande parte das demandas relacionadas ao currículo oculto existente na educação da PIJ – como a limitação do tempo e do espaço e a formulação e organização das turmas de acordo com as diferentes facções – portanto, é necessário entender que “a função educativa e a função da segurança são dimensões que devem ser abordadas em suas especificidades, não podendo a segunda sobrepor-se à primeira, anulando seu sentido e significado” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 63).

Ainda que, como já apontado, haja uma pretensa liberdade para que os professores elaborem um planejamento flexível que consiga cumprir com as demandas exigidas pelo currículo prescritivo, mas que estabeleça uma prática educacional significativa para os estudantes, a burocratização excessiva – em especial em relação à exigência dos documentos – é apontada pela coordenadora como empecilho no processo pedagógico, e acaba culminando na desistência por parte de possíveis alunos ingressantes no sistema educacional.

Outro importante ponto constatado ao longo da entrevista é a percepção da coordenadora a respeito da relação entre as vivências objetivas determinadas pela infraestrutura social do sujeito apenado e os preceitos que permeiam todo o ambiente prisional. Atenta-se, nesse contexto, para a recorrência na utilização da palavra *segregação* (entre outros termos correlacionados) para definir o ambiente e a condição desses alunos, conforme o exemplificado na seguinte fala: “*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*” (E4: C3).

Diante do reconhecimento explícito da estrutura segregacionista da prisão, é necessário que o pensamento educacional crie subterfúgios para o aluno que, tendo sua identidade assimilada pela condição de exclusão enquanto penitência (GOFFMAN, 2010), desenvolva novas perspectivas de vida a partir de um pensamento crítico sobre a própria condição, pois “a convicção que os oprimidos têm de que devem lutar pela libertação não é um dom dos líderes revolucionários, mas o resultado da própria conscientização” (FREIRE, 2017, p.139). Tal movimento exige do corpo docente um pensamento dialógico e dialético, que consiga compreender as contradições infra e superestruturais que se inter-relacionam e constituem o *modus operandi* da escola na penitenciária.

As discussões até agora pontuadas a partir da análise das falas da E4 são elementares para entender os sentidos e significados atribuídos por ela ao currículo. Embora haja uma série de levantamentos acerca do cotidiano escolar e do currículo materializado, o que se evidencia com mais amplitude é a perspectiva de currículo enquanto elemento próprio do sistema burocrático da instituição e que subsiste em função das avaliações nacionais.

Tais pressupostos manifestam um pensamento tradicional de currículo enquanto conjunto de conteúdos ou, como utilizado pela própria E4 em sua fala, uma “*Cartilha*” (C20) a ser seguida pelos educadores. Além disso, parece haver uma confusão entre documentação curricular educacional e documentação pessoal dos estudantes, reforçando a ideia de que o currículo está entre os procedimentos burocráticos, conforme evidenciado na resposta de E4, ao ser questionada sobre a documentação e a prática curricular:

*Eu acho que uma das coisas que eles já flexibilizaram bastante porque o aluno dentro do sistema ele é um aluno que a identidade dele, os documentos deles, a maioria das vezes eles vêm de uma vida desregrada lá fora. Uma vida muito louca. Eles não passaram pra fazer um CPF, um passaporte. Então assim, a exigência do documento, do CPF, isso dificulta muito (E4: C26, C27).*

A perspectiva restrita acerca do que se entende por currículo denota uma série de questões para além da relação direta com o sistema educacional pesquisado. Entre essas questões, pontua-se a lacuna existente na formação inicial e continuada a respeito do currículo, tanto na teorização quanto na prática.

Para que se possa entender melhor esse pensamento curricular, pautado na tradição histórica do engessamento e organizado por disciplinas para contemplar necessidades avaliativas e facilitar o controle educacional – e conseqüentemente social – que tem como ferramenta o próprio currículo, vale-se como exemplificação a síntese exposta na seguinte fala:

*Eu acredito que o que a gente tem, ele tá realmente eficaz porque nós temos as provas do ENEM, nós temos as provas dos vestibulares, nós temos aprovados e aprovados inclusive em primeiros lugares, assim entendeu. Tanto na IFSC na UFSC, então assim, eu acredito que tá dando certo. Eu não vejo porque 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. Mas eu não vejo necessidade de criar algo fechado pra dentro das unidades, pelo contrário, na hora que eles saírem daqui eles precisam estar envolvidos e adaptados com o que eles vão encontrar lá fora. Então, a partir do momento que eu fazer essa separação aqui dentro é assim, lá fora é da outra forma, eu também já tô subdividindo. E a ideia não é dividir e sim incluir né (E4: C21, C22, C23, C24).*

Há, na fala anterior, uma série de evidências que colocam o currículo na posição de elemento engessador da prática pedagógica. Primeiramente, coloca-se a prática curricular em função das avaliações nacionais e vestibulares. A ideia de que um currículo funciona porque gera resultados positivos em avaliações nacionais, indica que o pensamento dominante acerca do que se entende por eficiência educacional é aquele que compreende que o conhecimento escolar científico arbitrariamente escolhido é o fim absoluto da educação. Nesse caso, há pouca margem para se entender que, para além dos processos avaliativos, a educação em geral – e em especial nos espaços de privação de liberdade – deve ganhar uma diferente dimensão, ligada à ideia do pensamento crítico, do desenvolvimento de autonomia e conscientização, ou seja, enquanto ato de liberdade e humanização (FREIRE, 2014).

É importante destacar que não se tem a pretensão em extinguir as avaliações sem propor outras formas de mensurar a eficácia do ensino na instituição, mas sim de provocar a reflexão de que essa não pode ser a atividade fim da educação. Em outros momentos da entrevista ainda são citadas avaliações internas, que servem de diagnóstico para indicar as possibilidades de progressão escolar. Segundo Sacristán (2000, p.311) “a avaliação atua como uma *pressão modeladora da prática curricular*, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades”.

Além disso, a negação da necessidade de um currículo próprio para a penitenciária, na justificativa de uma educação universalizada, expõe uma nova fragilidade na compreensão acerca dos processos curriculares. Trata-se, nesse caso, não de negar o direito ao acesso ao conhecimento historicamente produzido, conforme pressuposto na fala da E4, mas sim potencializar os processos pedagógicos por meio de políticas curriculares que, pautadas em estudos científicos e experiências vivenciadas pelos educadores, possam auxiliar no desenvolvimento de práticas educacionais mais eficazes diante das especificidades exigidas pelo local – como a questão da restrição do tempo, citado pela entrevistada. Para Oliveira (2005, p. 236):

Para superar esse entendimento formalista e cientificista do currículo, é necessário entendê-lo como oriundo de múltiplos e singulares processos curriculares locais. Uma prática curricular consistente pode ser encontrada somente no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os momentos e espaços. Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo. Não se fala de um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de saberes e fazeres das quais participam.

Embora existam certas contradições na compreensão acerca do currículo, explícitas em algumas das falas, é preciso atentar para o fato de que as intenções educacionais percebidas ao longo da entrevista apontam para um comprometimento com uma educação universal, sem exclusões, garantida sob égide estatal para pessoas que, embora em condição de isolamento, não podem ter seus direitos humanos negligenciados, conforme explicitado na seguinte fala: *“Subjetividade, individualidade, respeitando cada um com. Mas eu acredito que é o papel da Educação. Não simplesmente por estar dentro de uma unidade segregadora, mas eu acredito que assim, é papel da Educação”* (E4: C18).

De forma geral, tanto as falas da E4 quanto a relação dessas falas com as demais entrevistas, demonstram que a posição de onde é feita a significação curricular pode alterar os sentidos e significados apreendidos. Isso se dá por se tratarem de sujeitos que manifestam no discurso suas relações histórico-sociais postas em relação dialética com a função prática cotidiana que exercem. A relação entre as falas será feita na próxima etapa, ou seja, na análise de Internúcleos.

#### 4.4 Análise de Internúcleos

As leituras das entrevistas e a organização dos cinco núcleos de significação a partir das falas das entrevistadas, embora tenham constituído etapas distintas de análise, com recortes específicos a partir dos diferentes indivíduos, estabelecem de forma ampla o discurso que permeia todo o sistema educacional da penitenciária. As questões elaboradas e aplicadas durante as entrevistas também buscaram uma focalização maior nos elementos relacionados ao currículo, objeto central da pesquisa. Portanto, os diferentes discursos perceberam-se dotados de peculiaridades ao mesmo tempo que trouxeram uma séria de relações uníssonas, formalizando contradições e afinidades.

Inicialmente, as questões acerca dos perfis da turma tiveram como pretensão, além de entender quais tipos de estudantes são afetados pelo currículo educacional da PIJ – para além das abstrações generalizantes, encontradas nos documentos oficiais – também buscar compreender a visão dos próprios entrevistados acerca desses indivíduos. Cada educador é dono de uma história que comporta em si uma infinidade de pormenores sociais e culturais, frutos de relações objetivas com os diferentes meios de qual faz parte. Diante disso, pressupõe-se que diferentes sentidos e significados são atribuídos por esses educadores à realidade, mesmo que vivenciada no mesmo local com as mesmas pessoas.

As falas das professoras acerca do perfil da turma coadunam, em parte, com as abstrações apresentadas pelos sensores do Infopen, ou seja, alunos jovens e de realidades sociais precárias (BRASIL, 2017), com exceção das turmas de alfabetização em que a idade já é mais elevada. Porém, o que chama atenção ao longo das análises é que, embora deixem claro saber da condição de vulnerabilidade social desses estudantes e das demandas específicas dos alunos em consequência do cárcere, as educadoras buscam construir um ambiente educacional que se aproxime mais da cultura escolar tradicionalmente conhecida pelos estudantes.

Tal subterfúgio faz-se, em parte, por meio da própria relação dialética e dialógica entre educadores e estudantes que, embora estigmatizados pela própria condição, trazem consigo concepções prontas do que é um ambiente escolar, e em outra parte pelos próprios educadores que internalizam um discurso humanizador do indivíduo, necessário para o cumprimento com uma prática pedagógica apoiada na ética, já que “a existência de uma cultura própria da prisão torna a escola um espaço singular, e o seu cotidiano nem sempre permite apreender os significados vividos naquele espaço-tempo. O desafio posto é como se inserir nesse mundo, sem abdicar de seus elementos culturais próprios” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p.61).

Além das inúmeras particularidades no perfil dos alunos, a infraestrutura também emergiu como questão elementar, tanto para o cotidiano das práticas educacionais quanto na própria organização curricular da escola na PIJ. Destacam-se, entre esses elementos, as limitações impostas pelo espaço físico e pelo tempo mais restrito das aulas, posto em relação ao sistema de ensino regular. Para Gallego e Silva (2010, p. 5)

a arquitetura espaço-temporal, particularmente, é condicionada e condiciona a dinâmica social e cultural. Os tempos e espaços não são neutros, sendo assim, eles educam! Portanto, pensar sobre as marcas temporais e espaciais das escolas onde atuamos é fundamental para compreender os possíveis 3 efeitos delas na formação dos alunos e no trabalho dos professores. Trata-se de pensar sobre os usos desses tempos e dos espaços que cada instituição dispõe e organiza no trabalho junto aos estudantes, docentes, pais e funcionários.

Uma vez que o contexto espaço-temporal é limitado, é possível inferir que ele também é limitante dos processos de desenvolvimento de cognição e aquisição de conhecimento, exigindo dos educadores movimentos que subvertam essa condição. Ao longo das análises, nota-se a repetição da palavra tempo por parte de todos os entrevistados. Compreendendo o tempo enquanto dimensão social, entende-se que sua articulação depende das relações construídas pelos próprios agentes por ela responsáveis. Cabe aos professores, portanto, “(re)inventar os tempos – da escola, dele e dos seus alunos –, cumprindo um duplo papel: de incorporar as prescrições e representações de tempo intrínseca à escola moderna e de serem propulsores das mudanças a serem empreendidas” (GALLEGO; SILVA 2010, p.8).

Além do tempo, as restrições do espaço também tiveram sobrerrepresentação durante as entrevistas. A dificuldade nos acessos aos materiais para uma maior dinamicidade nas aulas acaba restringindo o processo pedagógicos à subterfúgios mais tradicionais, como aulas expositivas. Fica perceptível que, frente a essa problemática, o diálogo é apontado pelas educadoras enquanto principal ferramenta pedagógica. É possível reiterar, portanto, que o espaço físico também é parte significativo do currículo educacional, posto que sua organização implica no controle, na disciplina e na vigilância tanto dos alunos quanto dos professores e do próprio conhecimento curricular eleito (FRAGO; ESCOLANO, 2001).

A fim de transcender todas essas questões supracitadas, as entrevistadas expõem a exigência tanto da autonomia curricular quanto de um currículo flexível, que permita ser adaptado de acordo com as realidades diferenciadas, impostas pelo local de ensino.

Em resumo, as falas das educadoras acerca das relações entre o currículo prescritivo e o aplicado deixam claro que é na prática que esse currículo realmente se constitui. A respeito

disso, Sacristán (2000) traz uma abordagem de currículo enquanto uma confluência de práticas, conforme aponta na seguinte afirmação:

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e sem sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido (SACRISTÁN, 2000, p. 101).

A partir desse pressuposto, é possível afirmar que, seja na construção prescritiva – que impõe questões relacionadas à hierarquia histórica do conhecimento – seja na aplicação cotidiana – pautada na construção subjetiva dos seus agentes –, o currículo é um artefato cultural, histórico, social e ideológico, campo de disputas pela hegemonia na macroestrutura social e resultado das relações individuais dos educadores que são submetidos a essas mesmas disputas.

O currículo, dessa forma, “pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos” (SACRISTÁN, 2000, p. 101). A formação social e histórica dos educadores, portanto, resulta na formulação de práticas curriculares específicas dentro das possibilidades dadas pelas correlações infra e superestruturais desses agentes – sejam eles os estudantes; que criam tais necessidades curriculares; sejam os educadores; que, submetidos a essas necessidades, adaptam e materializam o currículo em tal prática.

Questiona-se, nesse movimento de materialização curricular, a coletividade conferida para a garantia de uma prática educacional democrática e funcional diante das necessidades específicas do local. Embora alegado por uma das entrevistadas que a organização das disciplinas e a escolha dos conteúdos seja feita em conjunto, fica perceptível a disparidade nas percepções curriculares das educadoras, em especial no que tange às distintas funções. Tal disparidade impõe-se, inicialmente, sobre a teorização do conceito currículo. Denota, portanto, uma lacuna nas discussões acerca do assunto, que deveriam ser promovidas em política de formação curricular por parte das secretarias.

Se uma margem de autonomia no professor é inevitável e também convém desenvolvê-la e prepará-la para seu melhor uso, de acordo com uma visão emancipatória da profissionalização docente, então as concepções dos professores adquirem um papel de primeira importância na modelação dos conteúdos e, em geral, todas aquelas perspectivas profissionais que se liguem mais diretamente com as decisões que o professor toma quando realiza uma prática, pois serão, em parte, responsáveis pelos significados que atribua aos componentes do currículo e às formas de desenvolvê-lo, seja qual for o grau de definição com que este lhe seja apresentado.

De todas essas concepções, as que desempenharão um papel decisivo são as de tipo epistemológico, responsáveis por atribuir aos currículos significados concretos na aula (SACRISTÁN, 2000, p.181).

Há, implicado nessa perspectiva, uma série de proposições complexas, que remetem desde a formação inicial e continuada dos educadores até suas próprias constituições histórico-sociais. Não se trata de exigir uma homogeneização epistemológica ou ontológica do educador enquanto indivíduo social, mas sim de compreender que, entre os pressupostos prescritivos utilizados e a materialização do currículo, é necessário um alinhamento teórico para que o processo pedagógico seja mais significativo.

Por fim, sintetizando os sentidos e significados apreendidos por meio da análise de internúcleos, é possível afirmar que, embora haja todo um esforço de âmbito individual, por parte dos educadores, para que o currículo consiga atender às demandas específicas da educação na PIJ, há um hiato no que tange aos movimentos de construção de uma perspectiva curricular institucionalizada, que, para além dessa excessiva dependência da autonomia desses educadores, proporcione um alicerce que favoreça a construção de um currículo coletivo e democrático. Expõe-se, portanto, a necessidade de políticas curriculares oficiais que ouçam com atenção as vozes dos educadores e demais indivíduos que, no cotidiano pedagógico, podem contribuir para um melhoramento contínuo da educação nesses espaços.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretende-se, com essas considerações finais, primeiramente afirmar que não há fórmulas ou respostas prontas para os anseios e questionamentos que impulsionaram essa pesquisa. Pelo contrário, na medida que alguns desses anseios foram sendo sanados, outras questões foram surgindo, revelando a necessidade em se ampliar as pesquisas relacionadas ao sistema educacional das penitenciárias. Além disso, a partir do trabalho realizado, projeta-se contribuir para as discussões acerca do currículo educacional em locais que subvertem a arquitetura e os pressupostos das escolas tradicionais e que, portanto, demandam de percepções mais específicas, como no caso dos espaços de privação de liberdade.

Empreende-se nessa etapa também evidenciar os resultados obtidos por meio das análises, que tiveram como objetivo investigar sentidos e significados do currículo dos espaços de privação de liberdade atribuídos pelos professores que atuam na penitenciária industrial de Joinville – SC. Para isso, foi necessário entender melhor os pressupostos teóricos do currículo educacional, suas intencionalidades e as condições às quais ele se materializa na instituição. Para que os resultados obtivessem maior precisão, um dos alicerces norteadores da investigação foi a busca constante em responder as questões: Que sentidos e significados são atribuídos pelos professores da EJA ao currículo na Penitenciária Industrial de Joinville – SC? Na visão das professoras, o currículo pressuposto consegue contemplar as demandas apresentadas pelos alunos nesses espaços?

Levando em conta que as educadoras entrevistadas, para além de suas funções profissionais são também sujeitos sociais e possuem demandas que inferem sobre a produção de sentidos e significados, a utilização da metodologia dos Núcleos de Significação enquanto para organização e análise das entrevistas, com base epistemológica sócio-histórica, foi preponderante para se entender as realidades para além do fenômeno aparente, “objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 300).

O movimento de investigação proposto na pesquisa não deixa dúvidas de que o tecido social – que se constitui por uma série de complexidades – repercute no funcionamento das instituições penais: a organização, as interrelações, as políticas públicas de ressocialização e, conseqüentemente, o sistema educacional e suas implicações curriculares.

É também nesse movimento que emerge as diferentes percepções da realidade vivenciada pelas educadoras que, embora não aparentes, constituem as relações de

materialização da educação nesses espaços. Com as entrevistas, foi possível observar que a realização do currículo passa por uma série de fatores que transcendem a simples aplicabilidade de conteúdos, já que uma ideia de currículo enquanto conjunto de experiências planejadas não é suficiente, pois as experiências vivenciadas na aplicação podem ser tão efetivas quanto as projetadas previamente (SACRISTÁN, 2000).

Destaca-se, nessa perspectiva, a importância das teorias críticas do currículo, advindas da modernidade, que permitiram perceber tanto as questões ideológicas que fazem parte do currículo educacional quanto a existência de um forte currículo oculto presente em todo processo pedagógico existente no local. Tal currículo oculto, para além de criar barreiras estruturais na aplicação curricular, também pode ser entendido como elemento que exerce uma função dentro do próprio processo pedagógico (APPLE, 2011a).

As limitações de tempo e espaço, a organização das turmas, os embates existentes nas microesferas sociais que constituem o ambiente prisional e os processos burocráticos também contribuem dialeticamente na formação do ambiente educacional, portanto são primordiais para se entender o currículo e suas implicações. O “desocultamento” desse currículo oculto é, portanto, parte fundamental para a criação de proposições que consigam estabelecer uma prática educacional mais efetiva e superar as adversidades depreendidas (SILVA, 2017).

No que se refere às relações curriculares de maneira geral, o currículo que se materializa na instituição penal é um tanto distante daquele prescrito nos manuais e, apesar de não carregar em sua gênese as especificidades exigidas, é no ato educacional cotidiano que ele se caracteriza.

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda a ideia, toda a intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. O currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire seu significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja (SACRISTÁN, 2000, p.202).

À vista disso, os resultados das análises acerca dos sentidos e significados produzidos pelos professores atentam para a necessidade de uma série de reflexões. Pontua-se, inicialmente, o desenvolvimento da autonomia curricular desses educadores, uma vez que o currículo da escola formal muitas vezes não atende às necessidades dos estudantes encarcerados, conforme percebido na análise das entrevistas. Lembrando que tal autonomia corresponde a um desenvolvimento coletivo, de participação e discussão com toda a esfera

educacional do local, dado que, em detrimento às individualidades, deve-se privilegiar processos democráticos (MORGADO, 2011). 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; o que, 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.

No que tange ao currículo prescritivo, utilizado pela EJA regular e aplicado na PIJ sem alterações oficiais e que pouco dialoga com as necessidades específicas do local, impõe-se como necessidade emergente políticas curriculares específicas, que garantam o suporte necessário ao trabalho dos educadores. Propõe-se pensar em formações continuadas para os professores e na organização de um currículo próprio para a instituição, construído coletivamente e democraticamente pela comunidade escolar da instituição em conjunto com órgãos responsáveis pelas políticas curriculares oficiais, como a secretaria da educação do município de Joinville – SC.

Isto posto, vale ressaltar que todo processo de pesquisa, desde o aprofundamento teórico até a organização e análise do material angariado pelas entrevistas, oportunizou ao pesquisador uma experiência ímpar. Proporcionou, ainda, um evidente crescimento pessoal e coletivo, auxiliando na ampliação dos horizontes e em uma formação mais humana e solidária.

Faz-se necessário, em momentos de profundo medo e incerteza, a volta à grandiosidade de obras como a de Paulo Freire (2014), que, marcadas pelo culto à autonomia e à solidariedade e pela educação enquanto ferramenta de resistência política aos movimentos de opressão, é basilar na compreensão de que, independente da condição do indivíduo que dela se vale, a educação é um ato de resgate de uma humanidade por vezes negada por um sistema marcado pela exclusão e pela segregação.

À vista disso, o contato com uma realidade tão distante da vivenciada nas esferas comuns da sociedade foi de primordial importância na formação de um entendimento que sobrepuja o senso comum tão presente na sociedade, que impõe o estigma da desumanização sobre os indivíduos privados de liberdade. Destaca-se ainda a importância da ampla obra de Onofre (2013) para se entender que, privados ou não da liberdade, as relações com a realidade

objetiva repercutem na formação dos indivíduos nessa condição na medida que eles também são agentes de transformação da própria sociedade, e que é preciso que esses espaços não sejam esquecido pelo Estado e tampouco pelas academias.

Ainda que essas breves considerações 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 ao longo da dissertação. Pelo contrário, é na certeza que novas questões surgiram ao longo da pesquisa que se garante seu compromisso dialético e dialógico com a realidade pesquisada. Busca-se, portanto, nesse estímulo ao diálogo, impedir que tão importante tema se perca no ostracismo.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. et. al. Reflexões sobre sentido e significado. Em: BOCK, Ana Mercês Bahia. et. al. **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**, São Paulo: Cortez, 2009a.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa em Psicologia Sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. Em: BOCK, Ana Mercês Bahia. et. al. (Orgs.). **Psicologia Sócio histórica – uma perspectiva crítica**. 4ª Ed, São Paulo, Cortez, 2009b.
- \_\_\_\_\_.; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- \_\_\_\_\_. OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, vol. 26, n.2, 2006. p. 222-24.
- \_\_\_\_\_. Et al. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de pesquisa**, vol.45 no.155, São Paulo jan./mar. 2015.
- AGUIRRE, Carlos. "Cárcere e sociedade na América Latina: 1800-1940". Em: MAIA, Clarisse Nunes, SÁ NETO, Flávio de, COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos Luiz (orgs.). **História das prisões no Brasil**. Rio de Janeiro, Rocco, vol. 1, 2009.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? Em: **Currículo, Cultura e Sociedade**. MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.), São Paulo, 12ª ed. Cortez, 2011b.
- \_\_\_\_\_. Repensando Ideologia e currículo. Em: **Currículo, Cultura e Sociedade**. MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.), São Paulo, 12ª ed. Cortez, 2011a.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão, Em: **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, v.30, n.107, p.349-372, maio-ago, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>
- AU, Wayne; APPLE, Michael Whitman. Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica. Em: APPLE, Michael Whitman.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (orgs.). **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm).

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão**. Brasília, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category\\_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192)

BRASIL, IBGE. **Distribuição Espacial da População Segundo Cor ou Raça**, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/cartas-e-mapas/sociedade-e-economia/15963-distribuicao-espacial-da-populacao-segundo-cor-ou-raca-pretos-e-pardos.html?&t=acesso-ao-produto>

BRASIL, Infopen. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização - Junho de 2016**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio\\_2016\\_22111.pdf](http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf)

BRASIL, Infopen. **Levantamento Nacional de Informações**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**, Brasília, DF, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Em: **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**, Brasília, DF, 2013.

BRASIL, Lei de Execução Penal. **Lei nº 7.210**, de 11 de julho de 1984. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/766/c\\_execucao\\_penal\\_1ed.pdf?sequence=8](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/766/c_execucao_penal_1ed.pdf?sequence=8)

CAPARRÓS, Rúbia Fernanda Quinelatto; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação de orientadoras e de jovens em conflito com a lei em um programa de medidas socioeducativas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 15, n.31, p. 149-164, jul./dez. 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: Gênese, crise, alternativas. Em: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

CUNHA, Elizângela Lelis da. **Ressocialização: O Desafio da Educação no Sistema Prisional Feminino**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 157-178, mai.-ago. 2010.

DORNELLES, João Ricardo. W. **O que são direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Em: **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Editora UFPR, 2004.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de Adultos e Jovens e Adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 36, n. 2, jul./dez. 2011.

FONTES, Virgínia. Sociedade Civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. Em: NEVES, Lúcia Maria Wanderley; LIMA, Júlio César França. (Orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 49º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 58º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 9º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin, Psicologia e Educação: Um Intertexto**. Série Fundamentos, 107, São Paulo: Editora Ática S.A. 1994.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. 2005. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/53944682/GADOTTI>.

\_\_\_\_\_. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. Em: **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.

\_\_\_\_\_. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>

\_\_\_\_\_. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1. ed. — São Paulo, Moderna, Fundação Santillana, 2014.

GALLEGO, Rita de Cassia; SILVA, Vivian Batista. **A gestão do tempo e do espaço na escola**. Material do Curso de Gestão da Escola para Diretores, realizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem Rede de Formação Docente (REDEFOR/USP), 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. Em: **Currículo, Cultura e Sociedade**. MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.), São Paulo, 12ª ed. Cortez 2011.

GODOY. Arilda Schimidt. Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, 1995.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Estigma notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

\_\_\_\_\_. Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução de Dante Moreira. Leite. 8ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2006, vol.14, n.50, pp.27-38.

\_\_\_\_\_. Maria Gloria. Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 28-43, june 2009. ISSN 2175-2753. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1>

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos de Pesquisa**, Ano XXI, N° 55, Novembro, 2001.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.26, n.1, p. 117-133, 2017.

KELLY, Paul. et al. **O livro da política**. 1º ed. São Paulo – SP: Globo, 2013

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. (Temas básicos de educação e ensino). São Paulo: EPU, 1986.

MAEYER, Marc De. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?. Em: **Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos**. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006.

MARCÃO, Renato. **Execução penal**. / Renato Marcão. – São Paulo : Saraiva, 2012. – (Coleção saberes do direito ; 9) 1. Direito penal. – Brasil I. Título. II. Série.

MARTINS, Edna. A entrevista como instrumento de pesquisa sobre práticas educativas de famílias. Em: **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 15-30, set./dez. 2013.

MARX, Karl. Prefácio à Crítica da economia política. In. Marx, Karl; Engels Frederich. **Textos 3**. São Paulo. Edições Sociais, 1977.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRABETE, Julio Fabrini; FABRINI, Renato. **Manual de direito penal**. 21ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia em: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e Sociedade** (orgs.). 12a. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORGADO, José Carlos. Liderança e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares. **Contrapontos** - volume 4 - n. 3 - p. 425-438 - Itajaí, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 2016.

\_\_\_\_\_. Projecto Curricular e Autonomia da Escola: das intenções às práticas. **RBPAE** – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Projecto Curricular e Autonomia da Escola: Possibilidades e Constrangimentos. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, nº 8 (vol.10), 2003.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 955-967, out./dez., 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares, Em: **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? Em: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

\_\_\_\_\_. O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores. **Childhood & Philosophy**, rio de janeiro, v.7, n. 14, jul.-dez 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago., 2015.

\_\_\_\_\_. JULIÃO, Elionaldo Fernandes. 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)

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil; educação popular e educação de adultos**. 6a ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3. ed. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAGAS, Moacir. Especial Penitenciária Industrial de Joinville. **Revista Segurança Pública em destaque**, Joinville – SC, ed. 1, ano 1, outubro, 2010

SAVIANI, Dermeval. Ética, educação e cidadania. *PhiloS – Revista Brasileira de Filosofia de 1o. Grau*, Florianópolis – SC, v. Ano 8, n.15, p. 19-37, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 21ª ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. Em: LIMA, Júlio Cezar França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. Educar, Curitiba, Editora UFPR, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. Em: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). **Lições de Didática**. São Paulo: Papirus, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A formação Social da Mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VOIGT, Jane Mery Ricther; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; A investigação de sentidos e significados com egressos de um curso de Licenciatura em Matemática. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 729-746, set./dez. 2017.

## APÊNDICE A – Roteiro para as entrevistas

Universidade da Região de Joinville – Univille  
Programa de Pós-Graduação Em Educação – PPGE  
Pesquisador: Dhuan Luiz Xavier  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jane Mery Richter Voigt

Entrevista com professores da Secretaria Municipal de Ensino de Joinville - SC, que atuam na Penitenciária Industrial de Joinville – SC, pelo programa de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema Modular do 2º Segmento.

1. Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Local da aplicação: \_\_\_\_\_

2. Nome do entrevistado: \_\_\_\_\_

Sexo: feminino ( ) masculino ( )

Área de formação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na docência:

Tempo de atuação na Penitenciária:

### 3. Sobre a turma na qual você leciona:

- a. Há em média quantos alunos na sala?
- b. Existe uma faixa etária média para os alunos?
- c. Como você definiria o perfil da sua turma?
- d. No que isso implica durante as aulas?

### 4. Sobre o planejamento e a prática pedagógica.

- a. Que aspectos você leva em consideração ao realizar o planejamento das aulas?
- b. Durante a aplicação dos conteúdos escolhidos, há especificidades a serem consideradas?
- c. Quais metodologias são mais utilizadas nas aulas?
- d. Como é feita a avaliação?
- e. Há participação constante dos alunos?
- f. De acordo com suas diferentes experiências, quais são as principais diferenças entre o ensino regular e o ensino na penitenciária?
- g. Que dificuldades você encontra em sua prática docente na penitenciária?

**5. Sobre o currículo da Penitenciária:**

- a. Que documentos orientam a prática pedagógica na Penitenciária?
- b. Quais são os pressupostos educacionais desses documentos?
- c. Há algum documento que determine quais conteúdos serão estudados na penitenciária?
- d. Você tem alguma sugestão de mudança para o currículo?

**ANEXO A – Carta de solicitação de pesquisa**

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - FURJ  
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE



Joinville, 10 de abril de 2017.

Prezado Sr. João Renato Schitter,

Solicito autorização para o aluno Dhuan Luiz Xavier, portador do RG nº 5.600.778 e inscrito no CPF sob nº 070.513.439-39 matriculado no programa de pós-graduação *stricto sensu* da UNIVILLE, Mestrado em Educação, ter acesso aos documentos referentes às políticas e o currículo dos programas educacionais da Penitenciária Industrial de Joinville, bem como, realizar entrevistas com as professoras que nele atuam, para utilização em sua pesquisa sobre o tema "O currículo do Programa Educacional da Penitenciária Industrial de Joinville-SC: sentidos e significados atribuídos pelos professores".

O objetivo da pesquisa é investigar os sentidos e significados do currículo do programa educacional da Penitenciária Industrial de Joinville-SC atribuído pelos professores que atuam nesse programa.

Orientadora: Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Atenciosamente,

  
Prof. Dra. Rosânia Campos  
Coordenadora do Programa de Pós Graduação do Mestrado em Educação –  
Univille

**ANEXO B – Declaração de instituição coparticipante****DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Eu João Romão Schütz, RG 3.448.247, declaro para os devidos fins que concordo em participar da pesquisa intitulada “**O currículo do Programa Educacional da Penitenciária Industrial de Joinville - SC: sentidos e significados atribuídos pelos professores**”, cujo objetivo é “investigar os sentidos e significados do currículo do programa educacional da Penitenciária Industrial de Joinville- SC na percepção dos professores.”.

O pesquisador é o mestrando Dhuan Luiz Xavier, o qual estará sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jane Mery Richter Voigt da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Declaro que realizarei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que cumprirei o que determina a Resolução CNS 466/2012 e contribuirei com a pesquisa mencionada, sempre que necessário, fornecendo informações.

Também fui informado que, de forma alguma, haverá identificação dos participantes, bem como da instituição, sendo garantido o sigilo e assegurado a privacidade em relação aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. De igual modo, sei que é possível, em qualquer fase dessa pesquisa, retirar esse consentimento, e que não receberei nenhum pagamento ou ressarcimento pela pesquisa.

Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos alunos, professores e o nome das instituições envolvidas.

Coloco-me à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

  
Assinatura do Responsável

07 807 155/0001-83

PENITENCIÁRIA INDUSTRIAL  
JUCEMAR CESCONETTO

RUA BOEHMERWALD, 4.961  
PARQUE GUARANI - CEP 89231-399

JOINVILLE - SANTA CATARINA

## ANEXO C – Termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo solicitado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa desenvolvida pelo mestrando, DHUAN LUIZ XAVIER, vinculado ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. O objetivo dessa pesquisa é investigar os sentidos e significados do currículo do programa educacional da Penitenciária Industrial de Joinville- SC na percepção dos professores.

Os dados serão coletados, mediante sua autorização, via anotações e gravações das entrevistas semiestruturadas, que poderão ter alterações no roteiro de acordo com necessidades que surgirem ao longo das entrevistas.

Importante ressaltar que você terá total liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pelo pesquisador se de alguma maneira, se sentir constrangido(a), assim como também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a você.

Destacamos ainda que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Assim, como não implicará em recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você, como já mencionado, não será penalizado(a). De igual modo, é importante lembrar que você terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Esses dados da pesquisa (dados dos grupos focais, observação de aulas, anotações, gravações, fotografias, filmagens, produções musicais) ficarão sob a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos.

Lembramos ainda que, a sua participação será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa; sendo que os benefícios dessa pesquisa serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a cidade de Joinville. Nesse sentido, os resultados deste estudo, poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas, para tanto, peço a sua anuência.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> JANE MERY RICHTER VOIGT no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B. Bem como, o pesquisador, pelo telefone (47) 988561569. Se você tiver alguma dúvida a ser esclarecida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, Maristela de Oliveira, RG 1.646.362,  
declaro ter sido suficientemente informado(a) e concordo em autorizar a participação voluntária na  
pesquisa descrita acima. Joinville, \_\_\_ de \_\_\_ de 20\_\_.

*Maristela de Oliveira*

Assinatura

Dhuan Luiz Xavier  
Pesquisador Responsável

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você está sendo solicitado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa desenvolvida pelo mestrando, DHUAN LUIZ XAVIER, vinculado ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. O objetivo dessa pesquisa é investigar os sentidos e significados do currículo do programa educacional da Penitenciária Industrial de Joinville- SC na percepção dos professores.

Os dados serão coletados, mediante sua autorização, via anotações e gravações das entrevistas semiestruturadas, que poderão ter alterações no roteiro de acordo com necessidades que surgirem ao longo das entrevistas.

Importante ressaltar que você terá total liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pelo pesquisador se de alguma maneira, se sentir constrangido(a), assim como também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a você.

Destacamos ainda que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Assim, como não implicará em recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você, como já mencionado, não será penalizado(a). De igual modo, é importante lembrar que você terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Esses dados da pesquisa (dados dos grupos focais, observação de aulas, anotações, gravações, fotografias, filmagens, produções musicais) ficarão sob a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos.

Lembramos ainda que, a sua participação será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa; sendo que os benefícios dessa pesquisa serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a cidade de Joinville. Nesse sentido, os resultados deste estudo, poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas, para tanto, peço a sua anuência.

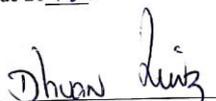
Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Prof.ª Dr.ª JANE MERY RICHTER VOIGT no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B. Bem como, o pesquisador, pelo telefone (47) 988561569. Se você tiver alguma dúvida a ser esclarecida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, Juliana Büchflitt Szepanski, RG 3949194,  
declaro ter sido suficientemente informado(a) e concordo em autorizar a participação voluntária na  
pesquisa descrita acima. Joinville, 10 de abril de 20 18.

  
Assinatura

  
Dhuan Luiz Xavier  
Pesquisador Responsável

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você está sendo solicitado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa desenvolvida pelo mestrando, DHUAN LUIZ XAVIER, vinculado ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. O objetivo dessa pesquisa é investigar os sentidos e significados do currículo do programa educacional da Penitenciária Industrial de Joinville- SC na percepção dos professores.

Os dados serão coletados, mediante sua autorização, via anotações e gravações das entrevistas semiestruturadas, que poderão ter alterações no roteiro de acordo com necessidades que surgirem ao longo das entrevistas.

Importante ressaltar que você terá total liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pelo pesquisador se de alguma maneira, se sentir constrangido(a), assim como também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a você.

Destacamos ainda que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Assim, como não implicará em recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você, como já mencionado, não será penalizado(a). De igual modo, é importante lembrar que você terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Esses dados da pesquisa (dados dos grupos focais, observação de aulas, anotações, gravações, fotografias, filmagens, produções musicais) ficarão sob a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos.

Lembramos ainda que, a sua participação será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa; sendo que os benefícios dessa pesquisa serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a cidade de Joinville. Nesse sentido, os resultados deste estudo, poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas, para tanto, peço a sua anuência.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Prof.ª Dr.ª JANE MERY RICHTER VOIGT no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B. Bem como, o pesquisador, pelo telefone (47) 988561569. Se você tiver alguma dúvida a ser esclarecida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, Jatiana Santos Resamai Gomes, RG \_\_\_\_\_, declaro ter sido suficientemente informado(a) e concordo em autorizar a participação voluntária na pesquisa descrita acima. Joinville, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

Jatiana Santos Resamai Gomes  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Dhuan Luiz Xavier  
Pesquisador Responsável

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você está sendo solicitado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa desenvolvida pelo mestrando, DHUAN LUIZ XAVIER, vinculado ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. O objetivo dessa pesquisa é investigar os sentidos e significados do currículo do programa educacional da Penitenciária Industrial de Joinville- SC na percepção dos professores.

Os dados serão coletados, mediante sua autorização, via anotações e gravações das entrevistas semiestruturadas, que poderão ter alterações no roteiro de acordo com necessidades que surgirem ao longo das entrevistas.

Importante ressaltar que você terá total liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pelo pesquisador se de alguma maneira, se sentir constrangido(a), assim como também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a você.

Destacamos ainda que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Assim, como não implicará em recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você, como já mencionado, não será penalizado(a). De igual modo, é importante lembrar que você terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Esses dados da pesquisa (dados dos grupos focais, observação de aulas, anotações, gravações, fotografias, filmagens, produções musicais) ficarão sob a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos.

Lembramos ainda que, a sua participação será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa; sendo que os benefícios dessa pesquisa serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a cidade de Joinville. Nesse sentido, os resultados deste estudo, poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas, para tanto, peço a sua anuência.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Prof.ª Dr.ª JANE MERY RICHTER VOIGT no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B. Bem como, o pesquisador, pelo telefone (47) 988561569. Se você tiver alguma dúvida a ser esclarecida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, Janaína Carla Rosa, RG \_\_\_\_\_, declaro ter sido suficientemente informado(a) e concordo em autorizar a participação voluntária na pesquisa descrita acima. Joinville, 18 de setembro de 20 18.

  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Dhuan Luiz Xavier  
Pesquisador Responsável

**ANEXO D – Autorização para uso de imagem e/ou som****AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E SOM**

Eu, Tatiana Santos Lessamai Gomes,  
RG \_\_\_\_\_, autorizo nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil, no seu capítulo X, art. 5, à Fundação Educacional da Região de Joinville – FURJ, mantenedora da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, a utilizar minha imagem e/ou voz, diante da aprovação do material apresentado, em qualquer mídia eletrônica, falada ou impressa, bem como autorizar o uso de nome, estando ciente de que não há pagamento de cachê e que a utilização destas imagens será para fins da pesquisa, **“O currículo do Programa Educacional da Penitenciária Industrial de Joinville - SC: sentidos e significados atribuídos pelos professores”** a ser realizada pelo Mestrando DHUAN LUIZ XAVIER, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> JANE MERY RICHTER VOIGT, cujo objetivo é investigar os sentidos e significados do currículo do programa educacional da Penitenciária Industrial de Joinville- SC na percepção dos professores.

Assinatura: TSGomes

Joinville, 10 de abril de 2018

## AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E/OU SOM

Eu, Janaina Carla Rosa,  
RG \_\_\_\_\_, autorizo nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil, no seu capítulo X, art. 5, à Fundação Educacional da Região de Joinville – FURJ, mantenedora da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, a utilizar a transcrição de minha voz gravada em entrevista, diante da aprovação do material apresentado, em qualquer mídia eletrônica, falada ou impressa, bem como autorizar o uso de nome, estando ciente de que não há pagamento de cachê e que a utilização destas imagens será para fins da pesquisa, **“O currículo do Programa Educacional da Penitenciária Industrial de Joinville - SC: sentidos e significados atribuídos pelos professores”** a ser realizada pelo Mestrando DHUAN LUIZ XAVIER, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> JANE MERY RICHTER VOIGT, cujo objetivo é investigar os sentidos e significados do currículo do programa educacional da Penitenciária Industrial de Joinville- SC na percepção dos professores.

Assinatura: Janaina Carla Rosa

Joinville, 29 de agosto de 20 18.

**AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E SOM**

Eu, Juliana Büchfleit Szczepanski,  
RG 3949.194, autorizo nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil,  
no seu capítulo X, art. 5, à Fundação Educacional da Região de Joinville – FURJ, mantenedora  
da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, a utilizar minha imagem e/ou voz, diante  
da aprovação do material apresentado, em qualquer mídia eletrônica, falada ou impressa, bem  
como autorizar o uso de nome, estando ciente de que não há pagamento de cachê e que a  
utilização destas imagens será para fins da pesquisa, **“O currículo do Programa Educacional  
da Penitenciária Industrial de Joinville - SC: sentidos e significados atribuídos pelos  
professores”** a ser realizada pelo Mestrando DHUAN LUIZ XAVIER, sob orientação da Prof.ª  
Dr.ª JANE MERY RICHTER VOIGT, cujo objetivo é investigar os sentidos e significados do  
currículo do programa educacional da Penitenciária Industrial de Joinville- SC na percepção  
dos professores.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Joinville, 10 de abril de 20 18

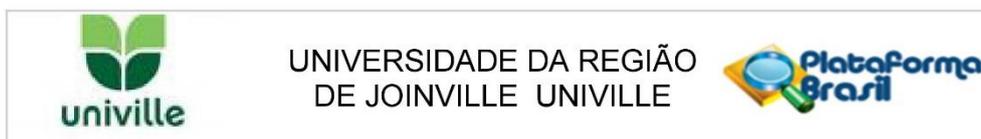
## AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E SOM

Eu, Maristela de Oliveira,  
RG 1.646.362, autorizo nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil,  
no seu capítulo X, art. 5, à Fundação Educacional da Região de Joinville – FURJ, mantenedora  
da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, a utilizar minha imagem e/ou voz, diante  
da aprovação do material apresentado, em qualquer mídia eletrônica, falada ou impressa, bem  
como autorizar o uso de nome, estando ciente de que não há pagamento de cachê e que a  
utilização destas imagens será para fins da pesquisa, **“O currículo do Programa Educacional  
da Penitenciária Industrial de Joinville - SC: sentidos e significados atribuídos pelos  
professores”** a ser realizada pelo Mestrando DHUAN LUIZ XAVIER, sob orientação da Prof.<sup>a</sup>  
Dr.<sup>a</sup> JANE MERY RICHTER VOIGT, cujo objetivo é investigar os sentidos e significados do  
currículo do programa educacional da Penitenciária Industrial de Joinville- SC na percepção  
dos professores.

Assinatura: MOliveira

Joinville, 19 de novembro de 20 18

## ANEXO E – Parecer do comitê de ética



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O CURRÍCULO DO PROGRAMA EDUCACIONAL DA PENITENCIÁRIA INDUSTRIAL DE JOINVILLE - SC: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS

**Pesquisador:** Dhuan Luiz Xavier

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 73933217.2.0000.5366

**Instituição Proponente:** FUNDACAO EDUCACIONAL DA REGIAO DE JOINVILLE - UNIVILLE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.347.489

#### Apresentação do Projeto:

Conforme Parecer substanciado nº 2.281.541.

#### Objetivo da Pesquisa:

Conforme Parecer substanciado nº 2.281.541.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme Parecer substanciado nº 2.281.541.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme Parecer substanciado nº 2.281.541, contudo, o pesquisador respondeu aos questionamentos.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme Parecer substanciado nº 2.281.541. Os documentos estão de acordo com a Resolução CNS 466/12.

#### Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

**Endereço:** Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 117. campus Bom Retiro  
**Bairro:** Zona Industrial **CEP:** 89.219-710  
**UF:** SC **Município:** JOINVILLE  
**Telefone:** (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 2.347.489

Segundo a Resolução 466/12, no item

#### XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "O CURRÍCULO DO PROGRAMA EDUCACIONAL DA PENITENCIÁRIA INDUSTRIAL DE JOINVILLE - SC: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES", sob CAAE "73933217.2.0000.5366" teve suas pendências esclarecidas pelo (a) pesquisador(a) "Dhuan Luiz Xavier", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura deste parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso <http://www.univille.edu.br/pt-BR/a-univille/proreitorias/prppg/setores/area-pesquisa/comite-etica-pesquisa/status-parecer/645062>.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	19/09/2017 23:39:32		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	dhuan_Carta_Resposta.docx	19/09/2017 23:38:29	Dhuan Luiz Xavier	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	projeto_comite_corrigido.pdf	19/09/2017 23:33:20	Dhuan Luiz Xavier	Aceito

**Endereço:** Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 117. campus Bom Retiro  
**Bairro:** Zona Industrial **CEP:** 89.219-710  
**UF:** SC **Município:** JOINVILLE  
**Telefone:** (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 2.347.489

Investigador	projeto_comite_corrigido.pdf	19/09/2017 23:33:20	Dhuan Luiz Xavier	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_973313.pdf	18/08/2017 11:26:22		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Comite.pdf	18/08/2017 11:24:09	Dhuan Luiz Xavier	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	18/08/2017 11:22:07	Dhuan Luiz Xavier	Aceito
Outros	Participante.pdf	18/08/2017 11:21:52	Dhuan Luiz Xavier	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/08/2017 16:41:15	Dhuan Luiz Xavier	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOINVILLE, 25 de Outubro de 2017

---

**Assinado por:**  
**Marcia Luciane Lange Silveira**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 117. campus Bom Retiro  
**Bairro:** Zona Industrial **CEP:** 89.219-710  
**UF:** SC **Município:** JOINVILLE  
**Telefone:** (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

## AUTORIZAÇÃO

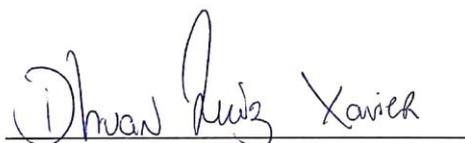
Nome do autor: Dhuan Luiz Xavier

RG: 5.600.778

Título da Dissertação: "O CURRÍCULO DO PROGRAMA EDUCACIONAL DA PENITENCIÁRIA INDUSTRIAL DE JOINVILLE - SC: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES".

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 07 de fevereiro de 2019.

A handwritten signature in black ink, reading "Dhuan Luiz Xavier", is written over a horizontal line.

Nome