



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**  
**MAESTRÍA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**CONCEPÇÕES CURRICULARES NA MODALIDADE EJA: ESTUDO  
EM UNIDADE PRISIONAL LOCALIZADA EM ILHÉUS-BAHIA**

Noelia Xavier Freitas

Asunción, Paraguay

2022

Noelia Xavier Freitas

**CONCEPÇÕES CURRICULARES NA MODALIDADE EJA:  
ESTUDO EM UNIDADE PRISIONAL LOCALIZADA EM ILHÉUS-  
BAHIA**

Tese apresentada, defendida e aprovada para o curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências da Educação e Comunicação da Universidade Autônoma de Assunção como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Clara Roseane da S.A. Mont'Alverne

Asunción, Paraguay

2022

Noelia Xavier Freitas

CONCEPÇÕES CURRICULARES NA MODALIDADE EJA: ESTUDO EM UNIDADE PRISIONAL  
LOCALIZADA EM ILHÉUS-BAHIA

Asunción (Paraguay)

Tutor(a): Prof. Dra. Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne

Tese de Mestrado em Ciências da Educação. p. 289 – UAA, 2022

Palavras Chave: Currículo, EJA prisional, Ressocialização.

Noelia Xavier Freitas

**CONCEPÇÕES CURRICULARES NA MODALIDADE EJA: ESTUDO  
EM UNIDADE PRISIONAL LOCALIZADA EM ILHÉUS-BAHIA**

Esta tese foi avaliada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação pela  
Universidade Autónoma de Asunción- UAA

---

---

---

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da existência, pela inspiração da fé e da perseverança para vencer os desafios da vida, nas mais diferentes formas.

À minha família, pela presença e apoio constantes. Uma referência necessária, sempre.

Agradecimentos especiais à Prof.<sup>a</sup> Clara Roseane Mont'Alverne, por sua paciência, presteza e competência na orientação deste trabalho, tão importante em minha vida.

Aos colegas professores que, entre uma conversa e outra, contribuíram com experiências acadêmicas, opiniões e sugestões de abordagens temáticas.

Uma menção especial à professora Maria José da Silva Grillo, amiga sempre presente, atenciosa e de otimismo contagiante, nos momentos de fadiga desta empreitada acadêmica.

Ao Colégio Estadual do Basílio de Ilhéus que, como anexo do presídio Ariston Cardoso de Ilhéus, Bahia contribuiu com agentes escolares para a realização desta pesquisa.

Enfim, meus agradecimentos a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho, dando força e ânimo nos momentos de dificuldades, cansaço e estresse.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

“O Brasil ainda não possui uma diretriz nacional para a política de educação em espaço de privação de liberdade. Portanto, cada estado apresenta uma proposta para a implementação das suas ações. Muitos sequer possuem uma política regulamentada para estas ações no cárcere, evidenciando-se, em várias unidades, projetos isolados, sem fundamentação teórico-metodológica, sem qualquer continuidade administrativa, beirando o total improvisado de espaço, gestão, material didático e atendimento profissional”. (Brasil, 2013, p.330)

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	ix
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	x
<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b> .....	xi
<b>RESUMO</b> .....	xiii
<b>RESUMEN</b> .....	xiv
<b>ABSTRACT</b> .....	xv
<b>I INTRODUÇÃO</b> .....	01
<b>1 CURRÍCULO DIFERENCIADO NA MODALIDADE EJA PARA APENADOS: ENFOQUE NO ANEXO PRISIONAL DO COLÉGIO ESTADUAL DO BASÍLIO DE ILHÉUS – BAHIA – BRASIL</b> .....	14
1.1 Currículo, conceito e aspectos gerais .....	21
1.1.1 Interdisciplinaridade e currículo .....	25
1.1.2 Currículo: características e particularidades da EJA .....	31
1.1.3 Desenho curricular comum e diversificado em EJA sob enfoque integrativo. ....	39
1.2 Dos objetivos do currículo: o programa da EJA no sistema carcerário.....	47
1.2.1 Características da educação escolar no sistema prisional.....	50
1.2.2 Oferta de educação escolar do sistema carcerário .....	52
1.2.3 Currículo, rendimento e avaliação da aprendizagem na EJA no sistema prisional .....	55
1.3 Educação prisional: aspectos legais e obrigatoriedade do Estado.....	61
1.3.1 Lei de Execução Penal e escolarização de apenados.....	62
1.3.2 Constituição e obrigação do Estado sobre a educação escolar.....	64
1.3.3 Lei de Diretrizes e Bases e formação do currículo .....	66
1.3.4 Leis correlatas para o sistema prisional .....	68
1.4 A prática da EJA no segmento prisional: currículo e docência em perspectiva.....	71
1.4.1 Currículo e variações curriculares nas abordagens escolares.....	71
1.4.2 Atividades interdisciplinares e transversais na educação escolar prisional.....	77
1.4.3 As oficinas de aprendizagem.....	82
1.4.4 O exercício docente .....	85
1.5 Rigor legal versus realidade: as dificuldades de implementação curricular da EJA no sistema prisional .....	89

<b>2 MARCO METODOLÓGICO</b> .....	93
2.1 Fundamentação metodológica .....	94
2.2 Problema da pesquisa .....	95
2.3 Objetivos da Pesquisa.....	96
2.3.1 Objetivo geral .....	97
2.3.2 Objetivos específicos.....	97
2.4 Cronograma da pesquisa.....	100
2.5 Contexto espacial e sócio-econômico da pesquisa .....	101
2.5.1 Delimitação da pesquisa .....	105
2.6 Participantes da pesquisa .....	108
2.6.1 Diretora escolar.....	110
2.6.2 Coordenador pedagógico .....	110
2.6.3 Professores do ensino básico .....	111
2.6.4 Alunos da EJA prisional .....	111
2.7 Desenho da investigação .....	112
2.8 Técnicas e instrumentos para coleta dos dados .....	115
2.8.1 Observação sistemática/estruturada.....	115
2.8.2 Guia de entrevista .....	116
2.8.3 Entrevista/Entrevista aberta.....	117
2.8.4 Elaboração e validação dos instrumentos.....	118
2.8.5 Fontes documentais para articulação da pesquisa empírica .....	119
2.8.6 Técnicas de análise e de interpretação de dados.....	120
<b>3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS</b> .....	122
3.1 RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	123
3.2 DESCRIÇÃO DOS OBJETIVOS DO CURRÍCULO COM ÊNFASE NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA ALUNOS APENADOS .....	128
3.2.1 As perspectivas da coordenação sobre a finalidade do currículo da EJA carcerária.....	128
3.2.2 As perspectivas da coordenação sobre a finalidade do currículo da EJA carcerária.....	132
3.2.3 As perspectivas dos professores sobre a finalidade do currículo da EJA carcerária.....	137
3.2.4 As percepções dos alunos sobre a finalidade do currículo da EJA carcerária....	143

3.3 RELATO DA DIMENSÃO LEGAL DA EDUCAÇÃO CARCERÁRIA APRESENTADA PELA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA PRISIONAL QUE ATENDA INTERESSE DOS ALUNOS COM RESTRIÇÃO DE LIBERARDE NUMA PERSPECTIVA FUTURA.....	151
3.3.1 As perspectivas da direção escolar sobre o escopo legal da EJA carcerária .....	152
3.3.2 As perspectivas da coordenação sobre o escopo legal da EJA carcerária.....	157
3.3.3 As perspectivas dos professores sobre o escopo legal da EJA carcerária .....	165
3.3.4 As percepções dos alunos sobre o escopo legal da EJA carcerária.....	175
3.4 AVALIAÇÃO DA INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES SOBRE O ENSINO DA EJA NUMA ESCOLA PENITENCIÁRIA CONTEMPLANDO UM CURRÍCULO PECULIAR E ADEQUADO AOS ALUNOS DETENTOS COM FOCO EM VALORES SOCIAIS DE ALUNOS PRESOS E A PRÁXIS PEDAGÓGICA .....	183
3.4.1 As perspectivas da direção escolar sobre o trabalho docente na EJA prisional ....	186
3.4.2 As perspectivas da coordenação sobre o trabalho docente na EJA prisional .....	195
3.4.3 As perspectivas dos professores sobre o trabalho docente na EJA prisional .....	203
3.4.4 As perspectivas dos alunos sobre o trabalho docente na EJA prisional .....	214
<b>CONCLUSÕES E PROPOSTAS .....</b>	<b>225</b>
CONCLUSÕES .....	225
PROPOSTAS .....	232
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>235</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>247</b>
Apêndice A – Comunicação solicitante para acesso à Unidade prisional.....	248
Apêndice B – Carta solicitante de acesso o Colégio Estado do Basílio .....	249
Apêndice C – Carta de apresentação da mestranda à Unidade prisional.....	250
Apêndice D – Plataforma Brasil - Parecer Consubstanciado do CEP.....	251
Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	257
Apêndice F – Guia de entrevista aplicada à diretora .....	259
Apêndice G – Guia de entrevista aplicada ao coordenador pedagógico .....	261
Apêndice H – Guia de entrevista aplicada aos professores .....	263
Apêndice I – Guia de entrevista aplicada aos alunos .....	265
Apêndice J – Roteiro estruturado de observações de campo.....	267
Apêndice K – Relatório das Observações da Pesquisa .....	269

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA Nº 1</b> – Segmento curricular da EJA para anos iniciais do ensino fundamental .	40
<b>TABELA Nº 2</b> – Segmento curricular do ensino fundamental segundo a BNCC .....	42
<b>TABELA Nº 3</b> – Segmento curricular do ensino médio segundo a BNCC .....	44
<b>TABELA Nº 4</b> – Segmento curricular do ensino médio segundo a BNCC .....	45
<b>TABELA Nº 5</b> – Nível de escolaridade de apenados no sistema carcerário brasileiro .....	56
<b>TABELA Nº 6</b> – Quantitativo de apenados por segmento escolar .....	57
<b>TABELA Nº 7</b> – Perguntas e objetivos da investigação.....	97
<b>TABELA Nº 8</b> – Programação das ações da pesquisa (período 2019/2020).....	100
<b>TABELA Nº 9</b> – Perfil dos participantes da pesquisa. ....	109
<b>TABELA Nº 10</b> – Roteiro de observação de campo. ....	127

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA Nº 1</b> – Desenho geral do processo de investigação .....	12
<b>FIGURA Nº 2</b> – Delimitação e localização geográfica do Brasil .....	102
<b>FIGURA Nº 3</b> – Localização geográfica do Estado da Bahia .....	103
<b>FIGURA Nº 4</b> – Localização geográfica do município de Ilhéus .....	104
<b>FIGURA Nº 5</b> – Instalações do Colégio Estadual do Basílio.....	106
<b>FIGURA Nº 6</b> – Instalações do presídio Ariston Cardoso. ....	106
<b>FIGURA Nº 7</b> – Desenho metodológico da investigação. ....	114

## LISTA DE ABREVIATURAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BRIC – Brasil, Rússia, Índia e China
- CAAE – Certificado de Apresentação e Apreciação Ética
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEAA – Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
- CF – Constituição Federal
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- DEPEN – Departamento penitenciário
- EA – Educação de adultos
- EAD – Educação a distância
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LEP – Lei de Execução Penal
- MEB – Movimento de Educação de Base
- MEC – Ministério da Educação do Brasil
- MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
- MOBRAL – Movimento Brasileiros de Alfabetização
- OCDE – Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PEESP – Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSECD – Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto

REDA – Regime Especial de Direito Administrativo

RENAFOR – Rede Nacional de Formação

SEC – Secretaria de Educação e Cultura

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SNEA – Serviço Nacional da Educação de Adultos

TOPA – Todos pela Alfabetização

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## RESUMO

A educação escolar dirigida a grupos sociais iletrados ou com baixa escolaridade tem composto os programas regulares de ensino por meio de campanhas alfabetizadoras, temporárias e circunstanciais no modelo de educação de jovens e adultos (EJA), mas legalmente inscrita na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), em princípios democráticos do ensino público, que inclui o segmento carcerário. Um processo escolar detentor de importantes distorções entre o previsto na legislação e os ínfimos resultados, associados ao processo de ressocialização do preso, tendo o currículo da EJA como base de estudo. Assim, este trabalho dissertativo foi organizado a partir da seguinte problemática: como a diferenciação no currículo pode contribuir para a ressocialização de apenados do presídio Ariston Cardoso na cidade de Ilhéus-Bahia, Brasil? E o objetivo geral foi o de analisar o currículo do curso da EJA para alunos encarcerados no anexo prisional do Colégio Estadual Basílio de Ilhéus, Bahia, Brasil, como elemento de ressocialização de detentos. A pesquisa teve abordagem qualitativa a partir da perspectiva fenomenológica, com levantamento de dados por guia de entrevista aplicada aos agentes escolares diretora, coordenador, professores e alunos; e as técnicas de observação estruturada e análise documental. Procedeu-se à pesquisa após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em 24 de setembro 2020, por meio da Plataforma Brasil sob o protocolo nº35397420.6.0000.5526 e o Parecer nº 4.293.351, cujo portfólio investigativo incluiu guia de entrevista, aplicado à diretora, coordenador, professores e alunos, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os entrevistados; assim como técnicas, observação estruturada e análise documental. O estudo demonstrou que o currículo da EJA aplicado no presídio Ariston Cardoso por meio do Colégio Estadual do Basílio tem no currículo regular de ensino a base de escolarização de internos presidiários sem vínculo pedagógico com temas complementares e transversais, ou a cursos profissionalizantes. Além disso, não há consideração às especificidades pessoais, etárias, escolares e sociais e à própria condição carcerária desse público, conforme os determinantes legais e as diretrizes operacionais da EJA prisional. Então, concluiu-se que esse currículo demanda diferenciações, não precisamente, na estrutura, mas na forma de desenvolvimento, na extensão regulada em lei, que estabelece a relação comum entre o currículo escolar, saberes complementares e transversais e cursos profissionalizantes sob a regência de professores com habilidades necessárias para lidar com esse contingente social, em processo escolar, no sentido da reintegração social do egresso do sistema penal.

**Palavras-chave:** Currículo, EJA prisional, Ressocialização.

## RESUMEN

La educación en escuelas públicas para segmentos sociales analfabetos y de baja escolaridad revela una historia de programas regulares de enseñanza a través de proyectos de alfabetización, campañas periódicas y circunstanciales, en el formato de educación juvenil y de adultos (EJA), pero legalmente establecida en la Constitución Federal de 1988 y en la Ley de Directivas y Bases de la Educación Nacional (LDB/1996), en los principios democráticos de la educación, que incluye el contingente carcelario. Un proceso escolar que tiene importantes distorsiones entre lo que se prevé en la legislación y los bajos resultados asociados con las propuestas de resocialización de los detenidos con el currículo de EJA. Entonces, esta tesis tuvo el siguiente problema: ¿cómo puede la diferenciación en el currículo contribuir a la resocialización de los reclusos en la prisión Ariston Cardoso en la ciudad de Ilhéus-Bahia, Brasil? Y se estableció el objetivo general de analizar el currículo de EJA para estudiantes encarcelados en anexo de la prisión del Colégio Estadual Basílio de Ilhéus, Bahía, Brasil, como un elemento de resocialización de los detenidos. El estudio siguió enfoque cualitativo basado en perspectiva fenomenológica, con la recolección de datos por guías de entrevista aplicadas a agentes escolares; y técnicas estructuradas de observación y análisis de documentos. La investigación fue realizada luego de la aprobación del Comité de Ética en Investigación (CEP), el 24 de septiembre de 2020, a través de Plataforma Brasil bajo el protocolo nº 35397420.6.0000.5526 y Opinión Técnica nº 4.293.351, cuyos lineamientos de investigación incluían una guía para entrevista, aplicada a el director, coordinador, profesores y estudiantes, los Términos de Consentimiento Libre e Informado (ICF) para los entrevistados; así como técnicas, observación estructurada y análisis documental. El estudio demostró que el currículo de EJA aplicada en la prisión Ariston Cardoso a través del Colégio Estadual do Basílio tiene en el currículo de enseñanza regular la base de la escolarización de los reclusos sin vínculo pedagógico con temas complementarios y transversales, o cursos profesionales. Además, no se tienen en cuenta las especificidades personales, de edad, escolares y sociales, y las condiciones de la prisión de este público, de acuerdo con las disposiciones legales y del currículo de EJA en el cárcel. Se concluyó que el currículo de EJA debe diferir, no precisamente en la estructura, sino en la forma de desarrollo, en la medida regulada por la ley, que establece la relación común entre el currículo de EJA, el conocimiento complementario y transversal y los cursos profesionales con apoyo pedagógico de docentes con las habilidades necesarias para trabajar con este contingente escolar, en el sentido de la reintegración social del individuo fuera de la prisión.

**Palabras clave:** Currículo, EJA en la cárcel, Resocialización.

**ABSTRACT**

School education aimed at illiterate or low schooling social groups has carried out regular teaching programs through literacy, temporary and circumstantial campaigns, in the youth and adult education method (YAE), but it legally based on the Constitution Federal Law of 1988 and the Law of Directives and Bases of National Education (LDB/1996) under democratic principles of the public education, which includes the prison segment. It is a school process with wide distortions between what has been provided by the legislation and the poor results associated with the resocialization process of the prisoner from the YAE curriculum. The research was organized on the following problem: how can the differentiation in the curriculum contribute to the re-socialization of prisoners from the Ariston Cardoso prison in the city of Ilhéus-Bahia, Brazil? And the general objective was carried out to analyze the curriculum of the YAE course for incarcerated students in the prison annex of Colégio Estadual Basílio de Ilhéus, Bahia, Brazil, as an instrument for the resocialization of prisoners. This master's study had a qualitative approach, in a phenomenological perspective, with data collection by interview guide applied to school agents; and structured observation and document analysis techniques. The research was carried out after approval by the Research Ethics Committee (CEP), on September 24, 2020, through Plataforma Brasil under protocol n° 35397420.6.0000.5526 and Technical Report n° 4.293.351, whose investigative guidelines included a guide for interview, applied to the principal, coordinator, teachers and students, the Terms of Free and Informed Consent (ICF) for the interviewees; as well as techniques, structured observation and document analysis. According to the study, the YAE curriculum applied at the Ariston Cardoso prison through the Colégio Estadual do Basílio is based on the regular teaching curriculum for schooling inmates, however without pedagogical connection with complementary and transversal themes, or professional courses. In addition, there is no consideration for personal, age, school and social specificities, or the prison condition of this public, as established by the legal determinants and operational guidelines of prison YAE. Therefore, it was concluded that the YAE curriculum demands differentiation, not exactly in its structure, but in the form of development it, and in the dimension regulated by law, which establishes the common relationship between the school curriculum, complementary and transversal knowledges and professional courses under regency of teachers with the necessary skills to deal with this social contingent towards the social reintegration of the prison egress.

**Key-words:** Curriculum, Prison YAE, Resocialization.

## I INTRODUÇÃO

---

Este trabalho dissertativo foi desenvolvido no programa de pós-graduação da Universidad Autónoma de Asunción – UAA – Assunção, Paraguai, na categoria de Mestrado em Ciências da Educação, cujo objeto investigado foi definido no âmbito da EJA no sistema prisional brasileiro. Com o título *Concepções curriculares na modalidade EJA: Estudo em unidade prisional localizada em Ilhéus-Bahia*, a pesquisa teve como enfoque questões curriculares e pedagógicas na aplicação do segmento escolar em questão, assim como o denso corpo legal, diretrizes, metas e objetivos da EJA orientadores da retomada escolar para fins de ressocialização do apenado.

Um dos temas mais discutidos no âmbito da educação formal, a EJA diz respeito à escolarização de determinados grupos sociais, cujas demandas pedagógicas e formações curriculares se orientam por traços específicos, como adultos iletrados, imigrantes, pessoas com deficiência e pessoas em regime prisional. Dentro dos princípios universais de direitos humanos e dos pressupostos dos direitos subjetivos em nível constitucional, toda pessoa deve ter acesso à educação, indiferente a qualquer condição. Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, produzida em 1948, logo no pós-guerra, tendo à frente a Organização das Nações Unidas (ONU), tem lavrada tal disposição no artigo 26, em que discorre sobre o desenvolvimento humano de modo integral promovido pelos Estados-nação com o substrato educacional (ONU, 1948; Oliveira, 2013).

Esse direito universal também se estende na Convenção Relativa à Luta contra as Discriminações na Esfera do Ensino, discutida e promulgada em dezembro de 1960 com princípios de universalização do direito educacional, nos artigos 3º, 4º e 5º; na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de novembro de 1989, realizada em Nova Iorque, na Assembleia Geral da ONU que, apesar de voltada à criança, preconizou no Preâmbulo, direito a todos à educação; na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de março de 1990, proveniente da Conferência do mesmo nome, predisposta logo no artigo 1º, entre outros documentos de extensão global na esfera dos direitos humanos, incluindo com destaque prescrições acerca de educação escolar (Martins 2017; Lira, 2018).

Nas questões educacionais de apenados, podem ser citados documentos internacionais inspirados em princípios de direitos humanos da Declaração Universal de

1948 e noutras do gênero, e especificamente da área educacional, que passaram a propor ações relativas à escolarização de apenados, como as Regras mínimas para o tratamento de reclusos, aprovadas pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, em Julho de 1957, voltadas ao tratamento social, higiênico e educacional do preso. O Brasil como signatário da maioria desses documentos os incorporou ao seu ordenamento jurídico e educacional, no sentido de atender pessoas em regime prisional, principalmente na conjuntura atual com alto contingente de apenados no país com tendência de crescimento do contingente carcerário.

No país, a educação de adultos (EA) se estruturou como forma alternativa às pessoas, que não tiveram acesso à escola regular por decisão própria ou por políticas educacionais restritivas, limitadas a certos segmentos sociais (Santos & Amorim, 2016). Esse processo de concessão escolar teve início já na escola jesuíta com o objetivo de catequização prioritariamente indígena. Após um longo percurso histórico de aguda defasagem escolar no país, movimentos públicos de alfabetização imprimiram ações escolares ao público adulto com menções pontuais em documentos legislativos e de metas, com certo destaque em duas investidas oficiais, por meio das Leis de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1961; 1971).

De meados dos anos 1980 ao início dos anos 1990, eclodiram novas abordagens e perspectivas no campo escolar com suporte político, legal e educacional para concessão universal do direito à escolarização das pessoas, indiferente a qualquer condição, portanto, o adulto incluso, em diferentes segmentos sociais. Tais movimentações culminaram com a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, com a representação de mais de 150 países, o que impulsionou os governos na implementação de programas escolares voltados a adultos (Santos, 2017; Pereira, 2018).

Na esteira dessa nova ordem educacional, a EJA se firmou como componente do ensino básico brasileiro na LDB/1996 com a seguinte determinação:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos, nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018) (Brasil, 1996)

Com assentamento legal, o sistema escolar teria de estimular e viabilizar o retorno ou o acesso pela primeira vez do adulto à escola com o suporte institucional da esfera pública dentro dos estatutos oficiais do ensino regular. Assim, a EJA se constituiu como segmento

escolar da educação básica com características específicas, já que atuaria com públicos experientes de vários segmentos sociais de baixa ou nenhuma escolaridade, entre os quais os da esfera prisional (embora não haja menção explícita a esse segmento social na LDB1996).

Assim, a EJA foi deslocada com seus instrumentos curriculares, didático-pedagógicos e avaliativos para atender a pessoa encarcerada, que historicamente tem apresentado baixo nível escolar. Uma perspectiva de conceder ao preso oportunidade de avançar nos estudos e contribuir em sua ressocialização pela formação escolar e profissional após o cárcere; mas não só isso, uma forma de reinserir o apenado no mundo da cultura e do conhecimento, de modo a fazê-lo sujeito reflexivo nas formas de ver o mundo e a vida, e de reinserção social, além de o estudo contribuir também por alguns determinantes legais na redução da pena.

A Lei de Execução Penal (LEP) n.7.210, de 11 de julho de 1984, ensejou a escolarização de apenados no interno do cárcere por meio da EJA, conforme as diretrizes curriculares e didático-pedagógicas do ensino regular, embora operacionalmente com as similaridades da vida na prisão e do processo escolar. Como desafio, mas oportuna, a EA na forma da EJA se constituiu em fato para o segmento prisional, em termos escolares, assegurando suporte educacional ao preso (Santos, 2017; Pereira, 2018). Outros dispositivos legais e algumas diretrizes orientadoras da EA buscaram definir em maior extensão curricular e pedagógica os determinantes da LEP.

O Parecer n.4, de 09 de março de 2010, instituiu as diretrizes centrais da oferta de EJA em estabelecimentos prisionais, principalmente nas questões específicas da escolarização, como currículo, prática pedagógica e aprendizagem; o Decreto n.7.626, de 24 de novembro de 2011 deu suporte jurídico ao Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, na busca de melhores adequações ao processo escolar do preso, sobretudo referente aos resultados previstos nas propostas educacionais nesse segmento social (Santos & Amorim, 2016; Santos, 2017).

Mas, apesar de vasto acervo legal, diretrizes e programas especiais reinam as incertezas e a condição periférica da EJA, no contexto da educação básica. Como o mais recente documento da escola regular brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sequer menciona a EA (Brasil, 2018), contrariando as disposições constitucionais e infraconstitucionais de conformidade da EJA no sistema escolar do país e na oferta escolar no sistema prisional.

## **Justificativa da pesquisa**

O desejo de pesquisar então sobre a diferenciação do currículo da EJA no âmbito prisional com parceria do Colégio Estadual Basílio de Ilhéus, Bahia, Brasil decorreu de inquietações sobre a problemática do sistema carcerário em seu aspecto escolar. Envoltos em um quadro com dificuldades em diversas esferas, a educação prisional faz parte de uma complexa ambiência das condições insalubres por que passa a população presidiária, apresentando também deficiências relativas à escolarização do apenado, tanto em aspectos curriculares e pedagógicos quanto no aspecto participativo, que registra média pouco mais de 10% dos encarcerados na posição de alunos (Brasil, 2015; 2019).

Esta pesquisa também se justifica em função do impacto da educação para a ressocialização de presos, uma vez que a população carcerária do país é extensa, com problemas de ordem estrutural, dificuldades de readaptação social e elevados níveis de reincidência. O ensino pressupõe um fio condutor para a reintegração do apenado à sociedade, oportunizando condições de reinserção nos meios produtivos e consequente afastamento de práticas nocivas ao encarcerado e à sociedade. Sobre este recorte da influência da educação para o preso, Julião (2010, p.530) sinaliza que:

Partindo das premissas de educação e profissionalização do apenado como possíveis condições para o seu (re)ingresso no mundo do trabalho e, conseqüentemente, no convívio social.[...] articulando subsídios intelectuais e técnicos que viessem alicerçar o trabalho prático em andamento nas unidades prisionais, bem como possibilitassem subsidiar políticas públicas para a área.

Sob outro aspecto, a educação é um direito legal, assegurado na Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e noutros dispositivos jurídicos, amparando o preso na esfera assistencial do Estado e este como gerador de políticas públicas para o enfrentamento da criminalidade e reafirmação do egresso na sociedade. Assim, através do processo educativo diferenciado, o encarcerado poderá utilizar de forma útil parte do tempo de cumprimento da pena para refletir suas condutas e traçar novos projetos de vida.

A proposta de diferenciação curricular na modalidade EJA no sistema prisional ganha relevância, pois o processo de reintegração por meio da via educativa é mais vantajoso para o Estado, que atuará com menores esforços e recursos para recuperar pessoas e devolvê-las com outras perspectivas de vida ao convívio da coletividade. Além disso, a sociedade é

beneficiada sob o prisma de pretensa redução da agressividade do ex-detento, coibindo comportamentos inadequados e antissociais, cuja atribuição se deve ao tratamento humanizado inserido nos processos de aprendizagem diferenciada voltada para o público de apenados.

Nesse sentido, a educação carcerária vai além do mero conceito de que é a educação ofertada nos complexos penitenciários; ela deve ter como finalidade o resgate social do cidadão que cumpre pena, que em um momento cometeu um delito e se encontra afastado da sociedade, sem o convívio familiar. Nesses termos, confirmando tal entendimento, Cunha (2010, p.176) discorre que:

A educação deve se integrar a uma política séria de qualificação profissional e trabalho no cárcere. As atividades de trabalho e educação na prisão não podem ser encaradas como mais uma ocupação. [...] mas deve fazer parte de um projeto consistente de resgate da dignidade humana e possibilidade de novos sonhos e rumos, quando do cumprimento desta pena. A ação educativa como meio para a ressocialização deve resgatar a dignidade humana, permitindo a atividade criadora e a construção da autonomia.

A educação carcerária permite, então, a escolarização de apenados e preparação para a vida e social e para o mercado de trabalho. Cumpre investigar como a proposta de currículo diferenciada pode promover escolarização que ofereça insumos adequados ao detento, preparação profissional e sua nova adaptação para vida longe dos muros da prisão.

Para o membro da comunidade carcerária a educação não consiste num refrigério do tempo, mas aquisição de instrumentos que o capacite para a convivência social e a consciência de cidadania. Assim posto, cumpre explorar as possibilidades de diferenciação do currículo na EJA carcerária, discutindo novas abordagens na escolarização de detentos para reduzir as graves mazelas do sistema prisional, ofertando um trabalho escolar qualificado para uma aprendizagem significativa, de modo a promovê-los social e profissionalmente em perspectiva humanizada e consciente, no âmbito de crescente segmento populacional, o carcerário.

Em que pese a recorrência investigativa do assunto, este trabalho dissertativo tem a expectativa de contribuir no campo científico, no sentido de trazer à luz, em abordagem atualizada da temática, pontos nucleares da EJA no sistema prisional, principalmente nas questões curriculares, que referenciam o quê, como, para quê e os resultados previstos na operacionalização da EJA para apenados. Intenta-se, assim, ampliar a compreensão dos

mecanismos legais, das diretrizes e, sobretudo o exercício da EJA no cárcere, visando estabelecer práticas educativas coerentes com a realidade do preso, propondo alterações curriculares com a meta de estabelecer aprendizagem significativa, capaz de promover conscientização cidadã no apenado e facilitar seu processo e reinserção no seio da coletividade.

Por isso, a temática em questão tem relevância para educadores, gestores e outros sujeitos envolvidos com a educação, principalmente àqueles que laboram diretamente com a escolarização de indivíduos no sistema prisional, propondo estratégias para superação de obstáculos. E que a oferta da EJA no sistema prisional não se limite a operações pedagógicas a partir de currículos desconexos com a realidade do apenado, aplicados por trabalho pedagógico sem um planejamento de fato proficiente à vida dele.

### **Problematização da pesquisa**

O alastramento da violência no Brasil tem assolado a população e representado constante fonte de preocupação para a sociedade, seja no campo ou nos grandes centros urbanos. A criminalidade traz em seu rastro a sensação de insegurança, medo e constante vigilância por parte das pessoas. As fontes de informação do país noticiam diariamente variadas situações delituosas que ocorrem em diferentes classes sociais e regiões, sinalizando que suas causas escondem raízes profundas e complexas de equacionamento da questão prisional.

Com efeito, discussões e posicionamentos dos diversos setores da sociedade são realizados para encontrar soluções para o problema, ou, em última análise, reduzir sua incidência para níveis menores. Medidas de repressão são instituídas, como o aumento das penas, construção de novos presídios e melhorias na força policial. Entretanto, como a questão não é enfrentada em seu cerne, a população carcerária tem aumentado e o poder público tem priorizado o afastamento do indivíduo em litígio com a Justiça pelo encarceramento, normalmente fazendo-o voltar ao convívio social sem os efetivos meios de ressocialização, sobretudo em termos escolares apesar de orientações legais e de planos de metas em documentos internacionais de direitos humanos.

Assim, o apenado que deixa o regime prisional, desprovido de elementos ressocializadores, entre os principais a escolarização, não dispõe de condições mínimas para readaptação e retomada de vida, concentrando maiores chances de reincidência de práticas

delituosas e amplas chances de novamente cumprir pena, criando um ciclo vicioso e uma vida no crime. A educação escolar assim deveria ser fator de peso na promoção do homem, independente de quaisquer condições, cumprindo seu papel libertador, além de promover uma sociedade justa.

Nesse sentido, segundo Almeida & Santos (2016) e Duarte & Sivieri-Pereira (2018), a garantia de educação a pessoas em regime prisional é um esforço que deve reunir os diferentes setores da sociedade, já que o apenado voltará para o convívio. Mesmo porque, de acordo com esses autores, há muito que o Brasil dispõe de pesquisas, legislação educacional e jurisdição penal, aliados a diplomas globais afins, que podem favorecer políticas escolares de maior vulto com impacto positivo em processos de ressocialização.

Em jurisprudência nacional mais recente, a prerrogativa de escolarização nos presídios está disposta em legislação específica, como na Lei n.7.210/1984, correspondente à Lei de Execução Penal (LEP), a Lei n.10.792/2003 e a Lei n.12.433, de 29 de junho de 2011 sob a égide das disposições da CF/1988 de direitos e garantias fundamentais da pessoa e de preceitos infraconstitucionais atinentes à educação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e de legislação dirigidas à escolarização de internos prisionais, como a Resolução n.03/2009 e a Resolução n.02/2010 como designatárias das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais e o Decreto n.7.626/2011, instituinte do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Brasil, 1984; 1988; 2003; 2009; 2010; 2011).

Esse corpo legal e de metas relativas à escolarização de apenados está vinculado à modalidade de educação de adultos, na rubrica institucional da Educação de Jovens e Adultos (EJA), formato escolar de traço regular e técnico, que concede oportunidade àqueles que não terminaram o ensino básico em idade apropriada ou para aqueles que nunca frequentaram a escola, condições assentadas na LDB/1996, no Parecer n.11/2000, na Resolução n.01/2000 e no Parecer n.23/2008. Trata-se, pois, de direito subjetivo legalmente lavrado em diploma constitucional e infraconstitucional com subsídios financeiros e suporte jurídico próprios.

Mas o desafio está na organização estrutural do programa, que tem caminhado na periferia da escola regular, tanto nos aspectos curriculares e pedagógicos quanto no desenvolvimento da aprendizagem e nos resultados obtidos. Isso em razão de a EJA depender de rearranjos curriculares para serem aplicados por trabalho docente alheio às particularidades do alunado da EJA, fato constatado também nos núcleos prisionais, com

resultados muito distantes das propostas formativas previstas em lei e noutros dispositivos oficiais (Faria & Assis, 2014; Amado, 2016).

Nesse quadro de incertezas, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as mais recentes diretrizes e normas da educação básica brasileira não fazem menções à modalidade EJA nem o posterior ajuste curricular do Novo Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415/2017, que incluiu o nível técnico no ensino médio e a possibilidade de escolha do aluno (Brasil, 2017; 2018).

Mas, em que pesem os regimentos legais e os planos de metas de extensão nacional e internacional, a questão escolar no ambiente prisional por meio da EJA se mostra passiva a políticas socioeducacionais frágeis, de concessão pontual, subposta, portanto demandante de planejamento, execução e de objetivos claros e, de fato, pertinente ao processo de reinserção social do apenado. Há muitas distorções entre o que propugnam a legislação e as diretrizes da escolarização prisional e o exercício prático e resultante das políticas escolares aplicadas nesse segmento da sociedade, que tem a EJA como programa condutor do processo, o que conduz aos aportes curriculares e docentes, ou mais precisamente, a qualidade de ambas as variáveis no processo escolar do apenado (Duarte & Sivieri-Pereira, 2018).

Além do mais, o processo educacional que se almeja nessa abordagem escolar específica não deve resumir-se a informações curriculares em processo de absorção de dados como forma de simples alfabetização. É necessário ajustar o ensino escolar da EJA a vieses psicológicos e cognitivos, de modo a gerar percepções e questionamentos aos sujeitos da aprendizagem em perspectivas esclarecedoras da vida, do mundo e da sociedade, talvez algo que ele nunca tenha conhecido (Almeida & Santos, 2016).

Dessa forma, os saberes materiais, na dimensão do currículo e do trabalho pedagógico poderiam convergir para uma formação em maior nível de consciência e de senso crítico, para ampliação das possibilidades pessoais, sociais e profissionais após egressão do cárcere. Tal perspectiva exige uma sistematização curricular e ação pedagógica que atendam e alimentem o processo de transformação para a reconstrução do projeto de vida devem constituir uma busca constante da renovação pelo conhecimento.

Nesse horizonte, este trabalho visa responder às seguintes questões investigativas: Qual o impacto do currículo sobre a aprendizagem na EJA do sistema prisional? Implementações no currículo da EJA podem resultar em atividades para melhor aproveitamento do tempo ocioso do detento? De que maneira a aprendizagem na EJA no

sistema prisional traz resultados significativos para a ressocialização do aluno apenado? A proposta de currículo diferenciado para a modalidade EJA contribui para a formação profissional do aluno detento?

Fundamentando equacionar essas questões, o trabalho em comento definiu a seguinte questão de pesquisa: **Como a diferenciação no currículo pode contribuir para a ressocialização de apenados do presídio Ariston Cardoso na cidade de Ilhéus-Bahia, Brasil?**

A partir da definição do problema e da respectiva questão central que o caracteriza, foi firmado o objetivo geral da pesquisa, o qual estabeleceu o recorte temático a ser investigado, e os objetivos específicos, representando as fases de estudos e frentes de ações, que materializaram o enfoque do objetivo geral, constituindo-se em pontos de referência que norteiam o desenvolvimento da pesquisa. Nas palavras de Alvarenga (2012, p.19), os objetivos “São enunciados claros e precisos que se espera conseguir no estudo”, o que, de modo rigoroso e coerente devem ser desenvolvidos.

Neste estudo, o objetivo geral foi sugestionado como base de estudos com a proposta de Analisar o currículo do curso Educação de Jovens e Adultos para a educação carcerária no anexo prisional do Colégio Estadual Basílio de Ilhéus, Bahia, Brasil, como elemento de ressocialização de detentos. A ideia geradora e prioritária do objeto em questão relaciona, então, educação escolar, currículo da EJA e aluno apenado.

Por sua vez, os objetivos específicos constituem as partes ou as metas do plano de estudos definido pelo objetivo geral (Alvarenga, 2012). Para esta pesquisa, então, foram considerados como esses objetivos as três etapas investigativas, sendo o primeiro para descrever objetivos do currículo como segmentos do processo de ensino e aprendizagem, buscando a aprendizagem significativa para alunos apenados; o segundo, relatar a dimensão legal da educação carcerária apresentada pela coordenação pedagógica de uma escola prisional que atenda interesse dos alunos com restrição de liberdade numa perspectiva futura; e o terceiro, avaliar a influência da formação continuada para professores sobre o ensino EJA numa escola penitenciária, contemplando um currículo peculiar e adequado aos alunos detentos.

Com essas metas de pesquisa, buscou-se dar cumprimento ao objetivo geral. Na subdivisão do plano geral da pesquisa, tratou-se inicialmente da descrição do currículo e das respectivas finalidades a que se propõe no segmento da EJA prisional; outro plano de meta abordou o acervo legal da modalidade EJA, assim como a aplicação desse instrumental

jurídico em unidade prisional a pessoas presas; e a última fase, estabeleceu uma averiguação do trabalho docente nesse contexto, como também as formações inicial e continuada do professor para o exercício pedagógico no cárcere. Além de cumprir as sugestões investigativas do objetivo geral, os específicos subsidiaram a resposta da questão proposta a partir do problema apresentado. A seguir, a síntese infográfica do quadro metodológico da pesquisa.

### **Desenho metodológico da investigação**

A pesquisa compreende um conjunto ordenado de procedimentos com o fito de obter uma resposta para determinado problema. Significa congrega informações sobre situações para resolver inquietações que envolvem a realidade do homem, serve para clarificar e explicar fenômenos por meio de técnicas padronizadas e sistemáticas na busca de respostas.

Na visão de Kauark; Manhães & Medeiros (2010) a pesquisa é o caminho pelo qual se faz ciência, por meio de métodos planejados, realizados em etapas, ancorada em ações lógicas e com objetivos previamente definidos. É atividade que busca incessantemente uma aproximação com a realidade, analisando informações, experimentando e fornecendo dados com o maior nível de precisão para encontrar solução de problemas. É um processo inacabado e permanente, que sempre pode ser melhorado, por meio de críticas e pensamento reflexivo, envolvendo teoria e prática de forma contínua.

Gil (2017) destaca que a investigação necessita de suporte e referencial confiável, encontrada na pesquisa, que deve ser rígida e comprometida com o rigor científico que rege a normatização do universo científico. É preciso, pois, que o conhecimento gerado esteja imbuído de toda honestidade, livre de preconceitos e ideologias próprias, para que o resultado obtido não passe por qualquer tipo de influência para fuga da veracidade dos fatos. No caso desta pesquisa, tais perspectivas estiveram sob orientação acadêmica e avaliação ética por comissão especial.

Considerando tal abordagem metodológica, a pesquisa teve tratamento qualitativo em perspectiva fenomenológica, já que se caracteriza essencialmente por elementos subjetivos na forma de experiências de sujeitos em contextos naturais de vida. É o que corroboram Creswell (2010) e Triviños (2011) ao situarem o aspecto qualitativo de pesquisa como enfoque investigativo que paira nas dimensões internas dos sujeitos e nas interações daí decorrentes para se compreender os possíveis significados desses fenômenos. Isso

equivale à viabilidade de se conhecerem motivações, pontos de vista, juízos, crenças, valores sociais, comportamentos e percepções dos sujeitos, relativos a determinado assunto ou a experiências, perspectivas que se coadunam com o objeto em estudo.

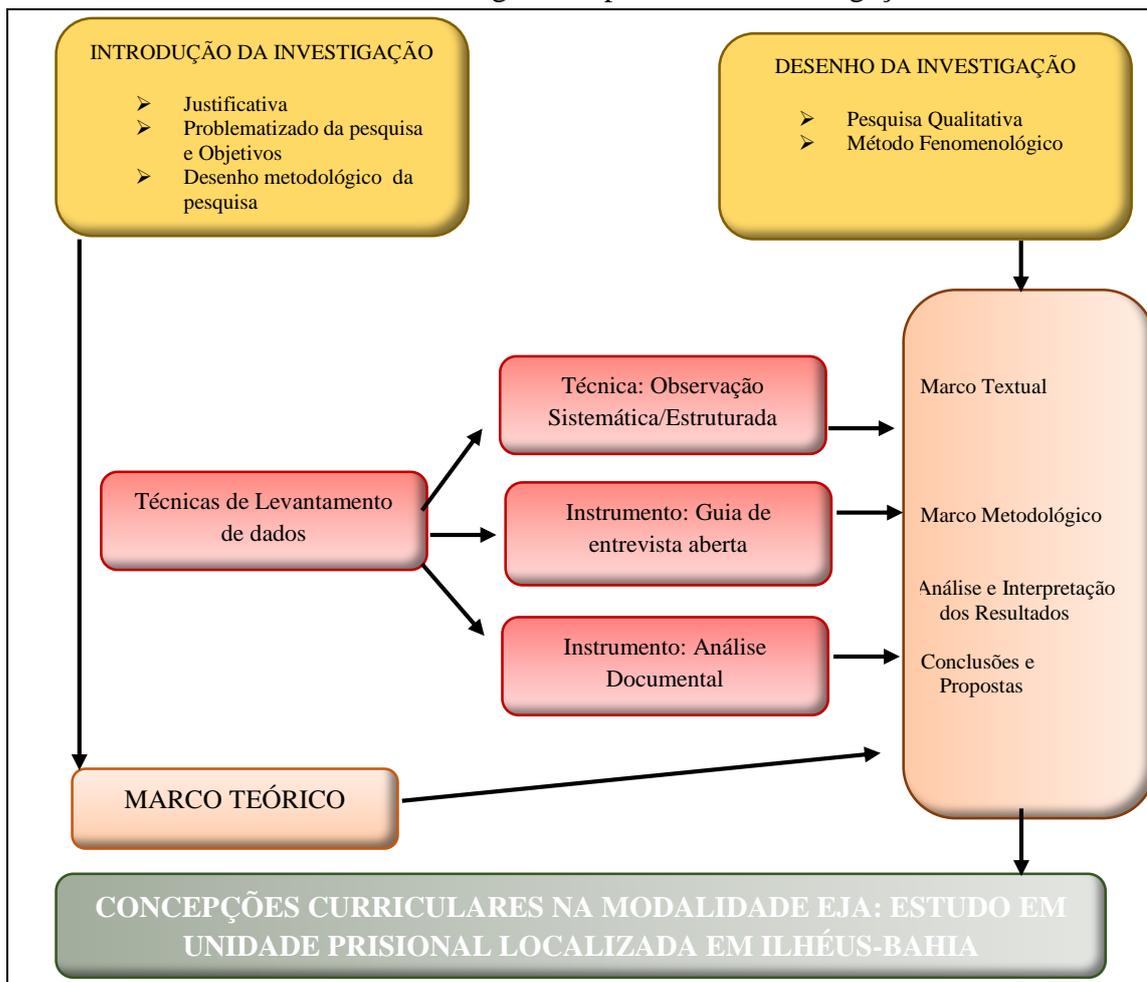
Em outro ponto assertivo desse aspecto metodológico, Creswell (2010) reforça que ao se delinear uma abordagem qualitativa está-se decidindo investigar fatos e vivências reais do ente social, em plano individual, ou coletivo, que se constrói, age e reage e faz história na complexidade sociocultural, em contextos naturais de vida. Portanto, sujeito capaz de expressar informes de certas questões que lhe dizem respeito, e que, dadas as possibilidades fatorias e de tratamento desses informes, podem ser identificados de várias formas e enfoques teórico-metodológicos para cumprimento do objeto da pesquisa. Nas palavras de Creswell (2010, p.206):

A investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos baseiam-se em dados de texto e imagem, têm passos singulares na análise de dados e se valem de diferentes estratégias de investigação.

E pela natureza subjetiva, o aspecto qualitativo de pesquisa está incurso na perspectiva fenomenológica por se tratar de experiências e emocionalidades, observáveis dinamicamente por interações sociais, culturais e coletivas, como no caso da proposta investigativa em andamento. Assim, de acordo com Alvarenga (2012), a pesquisa fenomenológica se fundamenta por perscrutar vivências, na forma de ideias, pensamentos, comportamentos, crenças, convicções, percepções, ou dimensões afins intrínsecas ao indivíduo, como resultantes das inter-relações indivíduo e ambiente, caracterizando o viés qualitativo da investigação.

Dessa forma, o interesse por essa abordagem de pesquisa fluiu da possibilidade de se ouvir de docentes, gestores escolar e pedagógico e alunos (estes em regime prisional), à viva voz, o que eles pensam e como construíram suas percepções sobre a escolarização do indivíduo encarcerado por meio da EJA, e quais suas expectativas, em relação ao currículo aplicado e aos resultados possíveis, principalmente por parte dos alunos, alvos do direcionamento das propostas e práticas educacionais em análise. O infográfico a seguir resume as diretrizes gerais do processo metodológico da pesquisa, indicando as relações entre os mecanismos investidos no processo prático no levantamento teórico-metodológico de dados.

**FIGURA 1** – Desenho geral do processo de investigação.



Esta dissertação foi estruturada em três partes, articuladas entre si, de modo a favorecer a análise dos enfoques de cada segmento. A disposição textual está sequenciada na seguinte ordem:

A primeira parte apresenta o Referencial Teórico, subdividido em cinco subtópicos, que abordam, respectivamente, sobre aspectos conceituais de currículo, o caráter interdisciplinar do currículo escolar, estendendo esses estudos ao campo da EJA como segmento de ensino regular e da EJA prisional, destacando o programa da educação de adultos nas prisões, assim como os principais dispositivos legais da modalidade, fazendo-se menção à oferta, currículo, trabalho pedagógico, avaliação e objetivos da EJA nas prisões; em seguida, trata-se da prática pedagógica na EJA prisional com enfoque no caráter interdisciplinar da EJA, em métodos de ensino com discussão de atividades e do exercício docente na aplicação curricular e temas transversais da EJA ao aluno preso; por último, discute-se a pertinência entre o rigor da lei e o a EJA tem apresentado, em termos de

efetividade nos objetivos propostos de formação escolar ao apenado e nas expectativas de reinserção social e laboral do egresso penal.

A segunda parte corresponde ao Marco Metodológico, que apresenta os objetivos da pesquisa qualitativa a partir de base fenomenológica. Na sequência, são expostas as diretrizes gerais da investigação do trabalho de campo. Assim, dispõem-se os participantes da pesquisa, descrevem-se e analisam-se as técnicas (de coleta e de tratamento dos dados), os tipos instrumentais, explicitam-se os processos de elaboração e validação dos instrumentos, o contexto sociocultural da pesquisa, como também o universo e a amostra populacional da coleta de dados e os respectivos procedimentos nos contatos com os agentes das entrevistas e com as interpretações das informações obtidas.

A terceira parte consiste da Análise e Interpretação dos Resultados, setor em que se traçam discussões com os dados coletados pelos instrumentos descritos, interpretados e analisados com articulação entre as abordagens teóricas e as expressões dos sujeitos entrevistados, em consonância com os objetivos da pesquisa. Nesse ponto, são articuladas as postulações teóricas, os aportes legais, as percepções da gestora, do coordenador, dos professores e dos alunos, assim como os dados do Roteiro de Observações de campo sobre o implemento da EJA no âmbito carcerário. É a instância do diálogo teórico-metodológico, em que se aproximam dados, avaliam-se posições e se identificam pontos de contato e divergentes nas partes apresentadas pelos entrevistados acerca do tema investigado.

E, finalmente, são tecidas as Conclusões e as Propostas com base nos resultados obtidos da pesquisa, por ocasião da análise e interpretação dos dados, provenientes da articulação entre o referencial teórico e os dados de campo. A partir daí, são descritas algumas recomendações, que sugerem influenciar diferenciações e perspectivas para aplicação do currículo da EJA na escola carcerária.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

### **1 CURRÍCULO DIFERENCIADO NA MODALIDADE EJA PARA APENADOS: ENFOQUE NO ANEXO PRISIONAL DO COLÉGIO ESTADUAL BASÍLIO DE ILHÉUS – BAHIA – BRASIL**

Antes de se falar de currículo como acervo de saberes, ou de contornos disciplinares de ensino e de aprendizagem na esfera escolar são providenciais algumas abordagens acerca da natureza dessa forma de classificar o conhecimento e da respectiva dinâmica de desenvolvê-lo estrategicamente como instrumento formativo. Não se intenciona aprofundar uma teoria do currículo, mas apresentar linhas mais gerais sobre o tema, de maneira que se possa situar o objeto da pesquisa, relacionado ao currículo da EJA em práticas escolares de apenados.

A ideia de currículo vem da expressividade social e histórica da cultura (aqui tomada em sentido geral), que figura como fonte de descobertas, valores, crenças, técnicas, comportamentos, enfim, saberes vinculados à organização das sociedades. O currículo, então, põe-se como um produto histórico-cultural, que se efetiva por vias educacionais, e que assume diferentes contornos, conforme as exigências de cada grupo social para estruturação e dinâmica da vida comum entre seus agentes (Silva, 2010; Tavano & Almeida, 2018).

Os fundamentos curriculares foram e se consolidaram como tais, na forma de elementos fomentadores da instituição escolar, um ente social necessário à aquisição de saberes sistematizados. No transcurso histórico, na medida em que se tornavam estrutural e politicamente complexas e demandantes de recursos técnicos, materiais e imateriais a definição de saberes e a respectiva inculcação nos indivíduos passaram a representar ferramentas comuns de ensino e de aprendizagem sob metas e objetivos específicos, marcando identidades sociais (Silva, 2010; Tavano & Almeida, 2018).

Por isso, é coerente afirmar que o currículo se constituiu em fator identitário, já que, historicamente, vem demarcando territórios sociais, em formas peculiares do indivíduo, ou como se costuma dizer, “no tipo de homem que se quer formar”. O sentido de currículo, então, não se limita a uma coletânea disciplinar para processos escolares, mas um conjunto referencial de saberes e valores, que vão definir visão de mundo, fazeres e comportamentos individuais sob ordenanças de grupos sociais dominantes (Tavano & Almeida, 2018). Em

consonância com tal perspectiva, o fragmento teórico de Silva (2010, p.15) faz a seguinte abordagem:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inexoravelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Portanto, o currículo constitui instrumento cultural, histórico, político e social utilizado na formação do indivíduo, enquanto membro de determinada sociedade. Por meio de políticas e ações escolares os saberes curriculares, em contorno disciplinar, têm implementado a formação do ente social, embora sem a garantia plena de acesso à qualidade instrucional por todos de uma sociedade como evidencia breve retrospectiva histórica.

A historiografia civilizatória revela o processo evolutivo das sociedades humanas e seus respectivos instrumentos estruturadores, entre os quais a educação, dando sentido aos saberes na formação dos indivíduos para manter as tradições, contribuir na subsistência e fomentar práticas de vida e de poder no decorrer dos séculos (Manacorda, 2004; Aranha, 2006; Tröhler, 2017). Os complexos culturais, o desempenho e o esforço dos grupos sociais, considerados civilizados podem dar tal testemunho.

Os relatos de Manacorda (2004) e de Aranha (2006) são muito reveladores nesse aspecto ao descreverem em traços consideráveis a estruturação social, cultural e política da sociedade egípcia, talvez a referência maior da existência e do significado da educação escolar. A diversidade e as frentes de manejo cultural e de fazeres forjaram múltiplos conhecimentos, que se tornaram necessários à sociedade, como matemática, geometria e agrimensura (para o trabalho agrícola); astronomia (conhecimento do tempo); ciências esotéricas e natureza sagrada, normas de treinamento guerreiro; leitura e escrita; e regras morais e comportamentais, que deram sentido ao arquétipo do currículo. Assim, a formação intelectual, profissional e de ofícios tinha na cultura e nos saberes os elementos disponíveis, que progrediram em modelos sistemáticos derivando o artefato curricular.

Grécia e Roma antigas tiveram expressiva influência da cultura egípcia em termos de conteúdos e percepções escolares e de organização de saberes e nas formas de sentido curricular. Organizados em cidades-estado independentes, mas unidos por laços culturais e de defesa conterrânea, os gregos construíram esboços de conhecimentos, desde as primeiras gerações das cidades-estado. Entre outras formações disciplinares foram precursoras a

filosofia, a biologia, a astronomia, a ginástica, a música, a leitura e a escrita; ainda se podem enumerar códigos morais e leis, elementos de instrução aplicados seletivamente a grupos sociais (Manacorda, 2004; Aranha, 2006).

Em Roma, valores familiares, morais, cívicos e religiosos, assim como leitura e escrita (em maior parte por herança grega), o direito e as leis figuravam como recursos disciplinares e formativos dos cidadãos, em formato pioneiro do currículo. No entanto, como na Grécia, na sociedade romana, o privilégio na aprendizagem formal se limitava a grupos sociais específicos. De igual modo, não se falava em escola na infância. As primeiras aprendizagens nessa idade se davam no meio familiar, ficando as aprendizagens estruturantes para grupos adultos privilegiados da sociedade (Manacorda, 2004; Aranha, 2006).

O sentido de currículo teve continuidade na Idade Média. Com a ascensão e a consolidação do ideário cristão, os conteúdos escolares firmaram-se em motivações divinas, ofícios, educação física, artes, leitura, escrita, gramática e prescrições preparatórias de guerreiros. A escola clássica, secularmente referência de formação escolar, já em esboços curriculares foi considerada obsoleta e incoerente com os fundamentos e a prática escolar predominante da ordem religiosa reinante na educação europeia (Manacorda, 2004; Aranha, 2006; Ariès, 2011).

Cabe o destaque de que o currículo e as regras disciplinares eram aplicados indiferentemente à idade. Nessa época, no restrito trabalho escolar, era possível se encontrarem no mesmo grupo de aula alunos com idades de 05 a 20 anos, sobretudo em escolas da tutora maior das demandas escolares, a Igreja. As escolas particulares eram mínimas e, quando funcionavam, tinham o controle rigoroso, principalmente por parte eclesiástica e, não raras vezes, a negativa ou fechamento pelo clero por questões políticas ou morais (Ariès, 2011).

Já na modernidade, os currículos escolares tomaram feições mais específicas, em razão do aumento populacional, os progressos da ciência e a complexidade da sociedade capitalista. Além disso, o timbre de currículo como artefato escolar teve marco no início do século XVII com a introdução na área educacional de descobertas científicas, novos valores sociais e de métodos psicopedagógicos, que alcançaram a contemporaneidade com as primeiras incursões políticas de universalização do ensino popular em séculos subsequentes, principalmente no tocante à dinâmica formativa dos Estados-nação e os redirecionamentos dos sistemas escolares (Tröhler, 2017; Tavano & Almeida, 2018).

Os estudos de Toro Santacruz (2017) e Tröhler (2017) reafirmam os precedentes históricos do currículo na transcorrência das ideias da educação, principalmente no bojo da fundação das universidades na Idade Média, depois com ênfase na cultura educacional anglo-saxônica, e no lado oposto, da cultura educacional norte-americana. O projeto curricular tornou-se, assim, a forma sistemática e ordenadora do que se pensava (pelos grupos sociais dominantes, assim como o é hoje) ser necessário e viável à formação acadêmica e escolar do indivíduo em sociedade.

De acordo com Young (2014), os corpos acadêmicos da Inglaterra e dos Estados Unidos traçaram linhas teóricas do currículo em períodos comuns, embora com particularidades de cada lado. Do lado norte-americano, o sistema capitalista de produção (pelo taylorismo) foi o grande impulsor da gestão da atividade científica, que teve na organização investigativa os esboços do currículo, mais adiante, levado aos planos escolares, já com base em ampla literatura sobre o tema. O currículo passou à posição de referência teórico-metodológica de ensino pelas ideias de planificação da fábrica e da sociedade econômica pela via educacional.

Do lado inglês e de outras partes da Europa, ainda, segundo Young (2014), a elite social, cultural e econômica não se propunha a uma organização efetiva do que se deveria aprender na ambiência escolar. Inicialmente, não se considerou razoável uma teoria do currículo por questões práticas e diretas das abordagens escolares. A percepção era de que para aprender o aluno deveria apenas observar o que de fato seria necessário, sem a burocracia de documento preliminar complexamente organizado. Assim, por muito tempo o currículo ficou restrito a esboços comuns como roteiro de aprendizagem na cultura escolar inglesa.

Mas, passados tantos anos, desde o começo do século XX, o currículo assumiu papel de destaque no contexto escolar com revisões teóricas e operacionais nos anos 1960/70, em razão das mudanças sociais, culturais e tecnológicas desse período histórico. É o que sugerem Tavano & Almeida (2018, p.31) ao fazerem breve descrição das atribuições curriculares da era capitalista, já na virada dos séculos XIX/XX:

O currículo era estabelecido e transmitido, aproximando-o da compreensão de ser um rol de conteúdos organizados em horários específicos, com determinados métodos e avaliações que fazem com que esses conteúdos sejam cumpridos e ensinados de forma eficiente. De modo geral, era um plano previamente estabelecido, onde se listavam etapas a serem cumpridas

para atingir a máxima eficiência e produtividade, imprimindo ao cotidiano da escolarização de massa crescente as concepções de organização da emergente sociedade industrial do início do século XX.

Os impulsos do crescimento demográfico, as mudanças e a modernização dos padrões da vida social, no âmbito da educação formal e de especializações acadêmicas e da expansão escolar aperfeiçoaram o currículo como ferramenta de ensino e de aprendizagem. Desse modo, o currículo firmou-se como guia central das abordagens escolares (Young, 2014). O currículo passou, então, a referenciar e a orientar as diretrizes disciplinares e os respectivos exercícios didático-pedagógicos com enfoques específicos de conhecimentos e de alunado (Young, 2014).

Hoje o currículo, em diferentes formatos, conteúdos e objetivos é peça intrínseca e essencial à pesquisa e aos programas acadêmicos e escolares em qualquer parte do mundo dito civilizado. Não apenas como miscelânea de saberes para metas instrucionais, mas também como síntese do pensar, do agir e do fazer de indivíduos em comunidade, nas mais diversas situações, conforme fatores, perspectivas e mudanças socioculturais.

Em linhas gerais, uma base curricular fundamenta-se em conhecimentos, que uma comunidade cultural os faz seletivos e coerentes com seus objetivos educacionais e de estruturação na vida social, técnica, trabalhista, produtiva e simbólica. É o processo classificador dos bens culturais daquilo que se avalia necessário às dimensões de ensino e de aprendizagem como recurso de organização e de subsistência coletiva. Assim, o currículo é um constitutivo de saberes maleável à dinâmica social e histórica por meio do conhecimento sistematizado (Toro Santacruz, 2017; Tröhler, 2017; Tavano & Almeida, 2018).

Mas é preciso considerar que a constituição de um currículo, em quaisquer condições e contexto de existência está inerentemente atrelada a decisões políticas de grupos, no sentido de manter especificações e propósitos ideológicos de domínio, e por que não dizer, estabelecer controle por meio dos próprios conteúdos curriculares. O que se deve aprender é o que se impõe no currículo, sobretudo quando se trata de escolarização de massas populares e, em larga medida, as estado vulnerável. O currículo, então, reveste-se de trilha e de roteiro predeterminado do que se deve ensinar e do que se deve aprender, tomado em visão dominante (Tavano & Almeida, 2018).

Tal perspectiva leva à compreensão de que o sentido de currículo, principalmente o escolar, não se resume a um catálogo disciplinar para simples e pura inculcação em sala de

aula ou em ações afins. Há múltiplas variáveis a serem consideradas desse artefato educacional, como a flexibilidade temática, os diferenciais e as mudanças dos saberes, os objetivos e os métodos aplicáveis, além de instrumental de investigação. No currículo, também podem ser identificados guias ideológicos e de legitimação política de estruturas sociais com perspectiva de controle e domínio. É o que sugestiona a perspectiva de Toro Santacruz (2017, p.461) ao escrever que:

Compreender o currículo a partir de uma única definição é relativamente fácil, porém esse posicionamento não nos permite entender a magnitude de sua incidência nos processos educacionais e se poderia correr o risco de considerar uma abordagem reducionista que não reflete seu real significado em suas diversas áreas de intervenção.

Portanto, as noções de currículo contemplam múltiplos fatores, variáveis no tempo e na cultura, em razão de transformações sociais, ideológicas e políticas, econômicas, científicas e de valores. Trata-se, pois, de um construto educacional dinâmico e aberto, que se propõe a referenciar os intentos formativos escolares e acadêmicos no âmbito das demandas sociais.

O currículo tem figurado como principal enfoque dos sistemas escolares, tendo em vista as céleres mudanças da sociedade informática, globalmente instituída, e que, em face de tal cenário, fazem-se necessárias revisões temáticas e metodológicas dos corpos curriculares das escolas, a base do processo de ensino e de aprendizagem. Como aponta Young (2014, p.197), “Estou cada vez mais convencido de que o currículo é o conceito mais importante que emergiu do campo dos estudos educacionais. Nenhuma outra instituição tem um currículo no sentido em que escolas, faculdades e universidades têm”.

O Brasil tem-se mostrado na vanguarda dessas expectativas, em busca de elementos e meios formativos escolares que possam acompanhar a nova ordem mundial, tanto no ensino básico, incluindo a EJA, para grupos sociais específicos, alheios ao concurso escolar quanto no ensino superior. E a BNCC, editada em 2018, é a mais nova representação de inovações curriculares do ensino básico, composto dos eixos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e técnico. O que corrobora com a natureza mutável e revisionista do currículo como guia da formação escolar.

Mas até o alcance desse nível de organização curricular, a idealização desse instrumento nas relações de ensino e aprendizagem no Brasil passou por várias fases, seguindo o delineamento do sistema escolar nacional. Das primeiras incursões escolares

pelos jesuítas (como ler, escrever e contar), a partir de 1549 até o início dos anos 1960 (acrescidas de geografia, história, ciências, religião e civismo), a ideia de currículo como sistematização disciplinar e metodológica de ensino escolar ou acadêmico não se fez presente, prevalecendo a catalogação de ensinamentos básicos e roteiros temáticos para cursos acadêmicos com a chegada da família real, em 1808, embora em 1930 tenham-se agendado na esfera escolar interesses curriculares (Aranha, 2006).

Apesar de as discussões avançarem aos anos 1970 pelas políticas industriais e tecnológicas em andamento no país, decorrentes de acordos com os Estados Unidos e da nova ordem governamental militar, a política, o sentido e a construção curricular passaram à efetividade no fim dos anos 1980, sob os auspícios do movimento de educação para todos em plano mundial, no início dos anos 1990 com abertura da Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Inúmeras publicações e debates tomam o espaço didático-pedagógico como foco em discussões e propostas de organização curricular como política e fundamento da educação escolar (Marsiglia; Pina; Machado & Lima, 2017; Oliveira & Sússekind, 2017).

Como signatário de convenções e documentos originários desse movimento global, o sistema escolar brasileiro pautou movimento institucional, no sentido de discutir e prover o ensino, os métodos e os objetivos nos diferentes ciclos escolares a partir de estruturas curriculares organizadas como política educacional. Com base na CF/1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, publicada em 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996) constituiu referência para planificações curriculares e fatores de mudança na esfera pedagógica, como eixos disciplinares, exercício pedagógico, ciclos de ensino e formação de professores (Marsiglia et al, 2017; Oliveira & Sússekind, 2017).

Como primeiros exemplares de ordem curricular vieram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), conferidos aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, editados respectivamente em 1997/1998; os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), editados em 2000; em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), que reuniram as bases da educação nacional, conforme mudanças da nova ordem sociocultural, tecnológica e legal. Essas diretrizes tratam dos segmentos formadores da escola brasileira, da educação infantil ao ensino médio, incluindo ensino técnico e a EJA (sendo esta categoria temática da pesquisa).

Como documento curricular mais recente da escola brasileira, a BNCC foi promulgada em 2018, reunindo critérios normativos da educação básica no país. Não

contempla a EJA nem a escola técnica como as DCN de 2013, apesar de sugerir atualização do ensino e a universalidade na aplicação. As divisões curriculares da BNCC representam os marcos disciplinares provenientes do multiculturalismo aplicáveis ao ensino básico em nível nacional, mas relativizados com as culturais locais, ficando as instituições responsáveis pelas reorganizações curriculares específicas de cada comunidade escolar (maiores detalhes mais adiante nas abordagens da EJA).

Assim, é possível vislumbrar o entendimento de que o currículo perpassa a cultura e a história, lutas e antagonismos; inflamam-se visões políticas e ideológicas, na busca pela via educacional de saberes necessários às experiências em sociedade. Não apenas no sentido de relacionar novos fatos para elencá-los e torná-los currículo de aprendizagem, mas entendê-lo desde tenra idade por parte do agente aprendiz as razões do quê, porquê, como e para quê ele existe, na vida individual e coletiva frente às mudanças, a adaptações e readaptações na rede social de relações.

Presentemente, a noção de currículo não se restringe a mero caderno normativo de abordagens disciplinares, mas ao que referencia e outorga, em termos de saberes escolares, coadjuvantes ao conhecimentos necessários do indivíduo em sociedade. O currículo figura assim como parâmetro do que é, ou não, ajustável à organização social; ou, ainda, do que é necessário a certos tempos e a outros não; como também a diferentes categorias e modalidades formativas, dentro de perspectivas sociais, culturais, políticas, tecnológicas, econômicas e históricas.

### 1.1 Currículo, conceito e aspectos gerais

Após alguns fundamentos teóricos, avaliou-se a conveniência de apontamentos mais específicos do currículo, no tocante a conceito, à estrutura e a conteúdos disciplinares que justificam os contornos desse artefato cultural, historicamente consolidado como instrumento central da educação escolar. Isso para efeitos observacionais das diversas composições curriculares do ensino regular e de escolarizações típicas como a EJA, direcionada aos segmentos sociais de jovens adultos, idosos, ou apenas pela Justiça e que vivem sob privação de liberdade.

Em termos etimológicos, *currículo* procede do latim *curriculum* ‘corrida, carreira, lugar onde se corre, campo’. O que pode subentender plano a ser seguido, desenvolvido, no caso, disciplinas escolares. Em sentido lato, currículo vem corresponder a ‘programa total

ou parcial de um curso o de matéria a ser examinada' (Houaiss, 2007). É possível, assim, concatenar o sentido de currículo como um lugar em que se corre ou corre algo, em determinada direção.

Currículo, então, traduz o sentido de organização, conjunto, coletivo de saberes e métodos, que se integram de modo interdisciplinar para típicos objetivos de aprendizagem, que pode vir em forma de plano, ementa, programa do que ensinar e carga horária para isso, em algum sentido ou objetivo (Lopes & Macedo, 2013; Oliveira, 2017; Toro Santacruz, 2017). Em razão da convergência de fatores, há de se considerar as dificuldades em se investir no conceito de currículo, como discorrem Tavano & Almeida (2018, p.29):

Conceituar currículo no âmbito educacional pode ser tarefa árdua, pois assim como o próprio currículo, a conceituação deste artefato está mediada por concepções de sociedade, de educação, de cultura, distintos em cada grupo que o estuda e o defende, suscitando definições balizadas conforme a contextualização, dando ao artefato camadas e possibilidades de interpretação e compreensão diversa.

O sentido de currículo, então, pode ser considerado de várias formas, de formação ou função social específica, como por exemplo, o currículo de formação geral (escolar e acadêmico), de formação técnica (Durán, 2012; Ferrada & Oliva, 2016), ou o simples, mas não menos currículo, o currículo pessoal (ou *curriculum vitae*), em que são descritas e perfiladas informações individuais. Nesse caso, o currículo se reveste da condição de documento ou de um portfólio de dados relativos a características e dados pessoais, formação e experiência profissional, contudo, seguindo um padrão organizacional de elementos e de referência como outras formas curriculares.

Do ponto de vista educacional, o currículo não deve ser tomado como simples ajuntamento disciplinar para repassar dados em forma de curso. É necessário vê-lo em perspectiva holística, já que predispõe múltiplos elementos da dinâmica rede sociocultural. Segundo Oliveira (2017), o currículo mobilizado na área escolar tem viés histórico e não se constrói em essência por conteúdos e disciplinas, isolados e burocráticos. O guia curricular deve ensinar conhecimentos ao aprendiz de modo a correspondê-lo em ações sociais, em que se processem ações verdadeiras, significativas, críticas e democráticas.

O sentido de currículo, então, está vinculado a um corpo disciplinar, que se desenvolve sob uma série de fatores materiais e imateriais, interligados entre si, em dado contexto social, cultural e histórico (Su, 2012; Tavano & Almeida, 2018). Associado às

pertinências de ensino e de aprendizagem, o currículo “evoluiu como resposta à crescente complexidade da tomada de decisões educacionais” (Su, 2012, p.153), portanto um artefato dinâmico e catalisador da cultura dirigido à atividade formal da educação.

Young (2014) discorre que, por essa condição sistemática e seletiva, o currículo é um artefato que particulariza a educação, em caráter formal, visto que suscita a ideia de singularidades da aprendizagem por meio de elementos específicos. Nas palavras de Young (2014, p.197), “Os currículos são a forma desse conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas”. Até porque não se pode alcançar a totalidade do conhecimento para o exercício da prática, o que faz o currículo como filtro do saber pretensamente necessário.

Para Young (2014), o currículo constitui assim meio de tornar princípios educacionais definidos e práticos frente à imensa variabilidade cultural, sejam em direções escolares, sejam em outros quaisquer. Sendo assim, o currículo busca arregimentar o que, na percepção de certa sociedade, corresponde ao possível e necessário aprender-se para o trânsito social. Pelo currículo, então, segundo Young (2014, p.196), “A educação preocupa-se, antes de mais nada, em capacitar as pessoas a adquirir conhecimento que as leve para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola ou à universidade”. Pelo pensamento do autor, há o sentido de especialização e de aprendizagem do conhecimento para o que se julga pertinente à vida individual e coletiva, para além do currículo.

Por essa perspectiva, Campos Pinto & Fonseca (2017) emitem o conceito de que o currículo tem a função educativa de instrumentalizar, influenciar e modificar o indivíduo em relação a si mesmo, mas intrinsecamente ligado a uma complexa rede sociocultural de técnicas, valores e comportamentos. Também nessa linha de raciocínio, Kosvoski (2019) posiciona o currículo como conhecimentos interdisciplinares, que se fazem necessários à formação escolar do indivíduo para resolução de problemas, de maneira direta e criativa, portanto, para lidar com as antinomias sociais.

Escott (2019) discute dois traços característicos do currículo, comumente definidos como ponto de partida da formação escolar: o currículo em forma de coleção disciplinar, que tem aplicação e avaliação isoladas dos saberes na percepção docente; e o currículo integrativo, que funciona pelo diálogo disciplinar, nas diferentes fases de abordagem. Na verdade, a relação interdisciplinar é a condição desejável e essencial na formulação e no desenvolvimento curricular, visto que, segundo Escott (2019, p.36), “O currículo integrado

é uma forma de organização do conhecimento que possibilita ao estudante, a percepção das relações existentes na realidade em que vive, promovendo a sua emancipação”.

A construção de eixos curriculares segue linhas racionais dos sujeitos, em fases possíveis de realização, partindo de um estágio macrofatorial, em que se definem as ideias gerais dos saberes ao estágio microfatorial, que dizem respeito ao trabalho escolar. Há, portanto, uma ordem periódica entre a feitura disciplinar, o exercício das abordagens e os objetivos previstos. Ou, como explica Toro Santacruz (2017, p.466), “Para estruturar sua transição (do currículo) nos diferentes cursos escolares, implica a gradação de conteúdos com base em critérios de complexidade. O uso do termo currículo visa incorporar uma ordem intermediária baseada no estabelecimento de unidades de tempo menores no contexto escolar”.

É possível, assim, visualizar um processo integrativo curricular, cujos enlaces de tempo-espço e elementos objetivos se processam sob perspectivas políticas e ideológicas para desenvolvimento em perspectiva escolar. É nesse horizonte, segundo Oliveira (2017, p.10) que:

O currículo escolar tem um importante papel no ambiente formal, pois o currículo é uma ferramenta indispensável e essencial ao conhecimento e á transformação social, cultural, educacional e no ensino de crianças, jovens e adultos. O currículo deve ter uma base e uma estrutura coletiva, inclusiva e jamais neutra.

Outro ponto comum em abordagens teóricas do currículo e que subjaz na composição disciplinar diz respeito aos segmentos formativos (geral, técnico, por exemplo), ou mais precisamente, o que se deve ensinar, que pode partir de um amplo esboço temático, tanto em conteúdos quanto em abordagens de ensino, incursos em aportes teóricos (filosóficos, sociológicos, culturais, políticos, econômicos e históricos) e, gradualmente, atender a necessidades específicas. O que se pode chamar de espectro geral curricular como a fonte investigativa e seletiva da plataforma disciplinar a ser desenvolvida, em cenários regulares de ensino ou de ensino específico (Ferraz & Correia, 2012), como a EJA em presídios para apenados.

A escola básica brasileira coaduna-se com essa perspectiva ao serem consideradas as DCN e a BNCC, cujos delineamentos curriculares encontram-se em condições maleáveis de adaptações sociais, regionais, didático-pedagógicas e, por fim, formativas. Até porque tais documentos, em particular a BNCC, tratam de “bases”, “fundamentos”, passíveis de

alocações de saberes de cada realidade sociocultural do país, em processo “de continuidade, no que diz respeito ao seu referencial teórico-metodológico, sua estrutura e princípios, em relação às políticas curriculares nacionais anteriores” (Marsiglia et al, 2017, p.116) e dos conteúdos, competências e legalidades da LDB, a lei principal do sistema de ensino nacional (Brasil, 1996). De modo geral, de acordo com Marsiglia et al (2017, p.117):

Os pressupostos que estruturam a BNCC ressaltam a centralidade do documento na diversidade, no pluralismo e na democracia (...), em uma visão de mundo pertencente ao discurso multiculturalista - uma das expressões da pós-modernidade mais presentes nos currículos escolares – discurso que pressupõe a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade (...).

O conceito de currículo expande-se também nas DCN (que trazem ainda outras diretrizes) analogamente à BNCC pelos fundamentos da educação básica e de cursos fora da escola regular, como a formação técnica e a EJA para contingentes prisionais. Assim como estabelece a BNCC, as DCN concedem autonomia às instituições de ensino para elaborarem seus currículos, conforme as propostas de formação pela atividade escolar. Dessa forma, escreve Ferraz & Correia (2012, p.533). “As DCN são leis que especificam metas e objetivos que se caracterizam em orientações gerais para as escolas, redes e sistemas de ensino”.

Portanto, o currículo pode ser considerado como artefato educacional de múltiplas variáveis, que envolve cultura e sociedade, valores, crenças e simbologias, conteúdos, objetivos, métodos e avaliação. Um complexo de elementos que traduz características integrativas e de relações interdisciplinares, e que deve mobilizar o conhecimento para a vida social.

### 1.1.1 Interdisciplinaridade e currículo

Na sequência das abordagens, procede-se à breve exame do currículo do ponto de vista interdisciplinar. Por particularizar saberes e definir linhas de aprendizagens e formação, o currículo pressupõe um objeto fechado, único, intransitável. Ou, um compêndio plenamente organizado de categorias disciplinares desprovidas de algum diálogo entre si, pois, quando se fala em currículo logo vem a ideia de conteúdos escolares (língua, geografia, história, ciências, matemática, artes e outras mais), que formam o planejamento

das atividades didático-pedagógicas, nas instituições de ensino. Mas o currículo vai além de um corpo disciplinar de saberes, cientificamente definido e aplicável como formação educacional.

A interdisciplinaridade é traço inerente ao currículo pela natureza integrativa que o estrutura e pelo nível de interação disciplinar, já que aquela condição reúne em unidade o arsenal formativo, esta promove o diálogo curricular entre os saberes e entre as ramificações externas (sociais, culturais, políticas, econômicas, tecnológicas, simbólicas e históricas). Apesar de constar ainda em pontos divergentes, o aspecto interdisciplinar na seara educacional tem-se mostrado mecanismo intrínseco e necessário ao processo escolar (discutido e apresentado desde o início do século XX), tendo a partir de então o currículo como ponto de partida, nos desdobramentos dos processos escolares de modo a superar a especialização do saber (Aires, 2011; Jacinto; Zapata & Jiménez, 2016).

De início, cabem algumas considerações acerca de interdisciplinaridade, como conceito e objeto recorrente na agenda didático-pedagógica que, *a priori*, posiciona-se no campo das possibilidades, como também difusamente aplicada nas atividades de ensino e aprendizagem, embora sem a certeza para tanto. É o que sugere a observação de Lenoir, Hasni, & Froelich (2015, p.40/41) ao escreverem que “Como muitos outros conceitos em uso no campo da educação, o conceito de interdisciplinaridade é generalizado nos sistemas de ensino ocidentais. Isso não significa, no entanto, que seja entendido ou implementado em todos os lugares da mesma maneira”.

Em essência, esse guia dialógico em matéria educacional tende a extrapolar o corpo curricular, conectando saberes à vida do sujeito aprendiz e à realidade, em um processo inter-relacional de condições para a funcionalidade da aprendizagem. Como explica Aires (2011, p.218), “A interdisciplinaridade representa um instrumento de crítica interna do saber, buscando superar o isolamento das disciplinas, em relação aos outros domínios da atividade humana e aos diversos setores do próprio saber”.

Por isso, é coerente afirmar que o trabalho pedagógico deve seguir a linha interligada entre disciplinas e a exterioridade, pois o que se aprende, tanto na informalidade quanto na escola, dentro de realidades distintas, mantém correlações entre si. Caldas; Holzer; Popi (2017, p.166) adensam o sentido interativo do currículo ao discorrerem que:

Pensar interdisciplinar é permitir o diálogo de qualquer disciplina com as demais do currículo escolar para promover um trabalho contextualizado. Assim, torna-se importante buscar a criação de um novo conceito de

conhecimento propondo a visão de totalidade, para que os alunos possam perceber que a escola, mesmo com disciplinas e conhecimentos fragmentados, pode ser unificada e tornar o aprendizado mais efetivo aplicando-o na vida, pois a sociedade onde vivem possui diversos fatores que são fundamentais para a totalidade.

Nesse contexto, é cabível reiterar que a atividade interdisciplinar converge para o diálogo de saberes, que aponta para a criatividade nas formas de apreensão e de uso dos conhecimentos internos e externos ao/do currículo na dinâmica social. Um traço inerente, tanto no nível cognitivo pela percepção e apreensão desses conhecimentos previamente definidos quanto pela aplicação prática pelo sujeito aprendiz no curso das relações sociais.

Mesmo porque os limites dos conteúdos curriculares não dão conta daquilo que o aprendiz, em qualquer idade ou ciclo escolar, precisa conhecer, e de modo articulado. Por isso, a visão processual de ensino deve expandir-se de modo abrangente na prática pedagógica com ênfase na interdisciplinaridade, conforme Caldas; Holzer; Popi (2018, p.8) para “relacionar saberes, evitando que as áreas presentes no trabalho se destaquem mais que as outras. Com isso, é possível pensar numa asserção interdisciplinar para o trabalho educativo”.

Essa correlação de conhecimentos (internos e externos do/ao currículo) se efetiva na resolução de problemas por parte do formando, e os elementos disponíveis para tanto estão em ambos os lados, tanto no currículo quanto no mundo externo. Por isso, focar o currículo em disciplinas isoladas da funcionalidade social reduz substancialmente as aprendizagens necessárias ou as tornam difusas. Mas o que é corrente na prática pedagógica tem diferido das abordagens na literatura e da própria vivência escolar, como discorrem Lenoir, Hasni, & Froelich (2015, p.67):

A maioria dos livros sobre interdisciplinaridade na educação sublinha os vínculos com a pedagogia, e que os professores não deveriam apenas transmitir conhecimento, mas também deveriam estabelecer todas as condições que julgarem adequadas para estimular, orientar, apoiar e avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos.

Por esse viés, Holley (2017) explana sobre interdisciplinaridade como ação ligada à conexão de saberes, em perspectiva além dos limites do corpo disciplinar. Um exercício didático-pedagógico, que pode prover oportunidades de aprendizagem, de maneira ampla, instrumentalmente voltadas à resolução de problemas. Para tanto, segundo Holley (2017), é

necessário que se tenha ciência da amplitude do conhecimento em cadeia, cujos elos dialogam entre si. Por isso, Holley (2017, p.02) destaca que “Quando o conhecimento é mantido estritamente definido em compartimentos disciplinares, é difícil fazer conexões potencialmente ricas entre várias ideias epistemológicas que atravessam essas várias áreas”. Portanto, a fragmentação curricular inibe a funcionalidade efetiva do aprendizado, em sentido coordenado.

Assim, a questão em debate recorrente refere a efetividade do suporte interdisciplinar nos processos de escolarização. Não se têm dados concretos acerca de desdobramentos dessa prática; ou quando se têm notícias a respeito são imprecisos os modelos em sala de aula e baixos os resultados decorrentes do ensino global. Em abordagem crítica ao pressuposto interdisciplinar, Holley (2017, p.03) considera que “O termo é frequentemente usado no ensino para descrever atividades que estão fora dos limites disciplinares tradicionais, mas pouca atenção é normalmente dada ao que realmente significa o termo”.

Tal percepção está na vinculação de saberes, que se articulam na construção de realidades extrapolando os limites das disciplinas, elaboradas a partir dessas próprias realidades, principalmente quando se trata das diferenciações das sociedades de classe (Thiesen, 2013). O sentido de interdisciplinaridade, então, pode ser colocado como a expressão e articulação do conhecimento proveniente do real, em que as dimensões do saber (científico, social, cultural, filosófico e histórico) são apreendidos pelas múltiplas linguagens.

Em posição crítica, tal Lenoir, Hasni, & Froelich (2015) e Holley (2017), Thiesen (2013, p.594) retoma a questão interdisciplinar no âmbito da educação escolar, em perspectiva mais acentuada. Em primeiro momento assegura a postulação interdisciplinar na escolarização, por outro lado, dá enfoque “à problemática da articulação/desarticulação entre as diferentes áreas, disciplinas e atividades que comportam os conteúdos de conhecimento científico e escolar”. A referência analítica feita por Thiesen (2013) refaz o caminho dos modelos e de resultados parciais da aplicação, ou talvez do que se julgue esse exercício das vias metodológicas propostas na interdisciplinaridade escolar. Isso pelo fato de que, segundo Thiesen (2013, p.594):

Ora elas aparecem com o rótulo de currículo integrado, ora com o nome de currículo interdisciplinar, ora com a marca de currículo integral, com currículo por projetos e ainda com o título de currículo globalizado. É possível ver nesses rótulos e nos discursos produzidos a partir deles, o tom

da instrumentação dos processos pedagógicos expressados, sobretudo, na psicologização, na didatização e na prescrição da atividade educativa.

Essas variações perceptivas suscitam formas difusas de entendimento e de prática do diálogo entre conhecimentos, tanto no nível do currículo quanto deste em relação à realidade externa. O caráter interativo das duas dimensões tende a desfazer tais diferenças ao evidenciar a dialética dos saberes, embora em sentido de complementaridade. Por essa linha de abordagem, a interdisciplinaridade deve ser vista como um conjunto de saberes sistematicamente organizado e interligado, ou, integrando e exercendo o papel de perspectiva de ensino nos variados campos do conhecimento com foco na função social. Na escola, indiferente ao ciclo, o trabalho pedagógico, então, deve superar o clássico ensino disciplinar, articulando em mesmo corpo de saberes, dentro da realidade de vida do sujeito aprendiz (Caldas; Holzer & Popi, 2017).

É possível explicitar tal assertiva pelo ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental de acordo com os PCN e a BNCC, e que pode estender-se ao ensino na EJA, sobretudo quando se têm na EJA densos conhecimentos empíricos por parte do aluno. Como discorrem os PCN, o sentido da aprendizagem está em compreender o objeto (ou a disciplina) articulado com o mundo real do sujeito, portanto de modo interdisciplinar. Tratar desse objeto em analogia dele próprio, por conceitos, medidas e fórmulas, tende a aflorar o sentimento de inação do saber, na medida da função social (Brasil, 1997; 2018).

A questão central está no pensar, ou mais precisamente, nos processos cognitivos de compreensão matemática na resolução de problemas, que estão além do currículo; e no exercício cognitivo pouco desenvolvido nos processos de ensino e de aprendizagem. É o que sugere a citação de Bello & Mazzei (2016, p.120), quando dizem que “Trata-se de pôr em exercício a prática argumentativa como uma forma de pensar, entre outras, que aproxima o aluno da prática e do campo discursivo da matemática, enquanto disciplina e orienta formas de produção de si, do outro e do mundo”.

Segundo Garcia (2012), nas capacidades escolares, habilidades cognitivas devem ocupar-se das variâncias do ambiente com utilização de estratégias e manejos intelectivos na resolução de problemas por meio de observações, leituras e análises, que incluam questões matemáticas. Portanto, processos interativos entre elementos interdisciplinares, que estão no currículo e na vida real.

A partir do ingresso da criança na cultura escolar, o ensino de matemática (assim como dos demais saberes escolares) deve referenciar a prática que o aluno já traz das suas

experiências sociais e familiares. Não é difícil perceber que ao chegar à escola a criança demonstra competência comunicativa em linguagem matemática construída nos processos prévios de socialização, como por exemplo, tratando de quantidades, adições, subtrações, inclusive com valores em dinheiro, medidas de tempo (horas, minutos), de espaço (distâncias, áreas) (Garcia, 2012; Bello & Mazzei, 2016).

Nos anos iniciais do ensino fundamental a criança dispõe de conhecimentos práticos, que podem dialogar com a formalidade matemática, reforçando e ampliando suas habilidades resolutivas de problemas, adquiridos empiricamente por diversos meios matemáticos, como aponta a BNCC (Brasil, 2018, p.265):

No Ensino Fundamental, essa área, por meio da articulação de seus diversos campos – Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade –, precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas.

O trabalho pedagógico normalmente se orienta pelo currículo e pelos conceitos do livro didático, que nem sempre estão alinhados com os saberes já adquiridos pelo aluno na prática social. As aulas embasadas em fórmulas, expressões e regras sem as conexões necessárias com as experiências do aluno têm gerado sentimentos de incapacidade e de temor à matemática, afastando-o da disciplina.

Apesar dos métodos clássicos de ensino matemático com foco no currículo, é possível desenvolvê-lo pela via interdisciplinar, desde que a mediação docente relacione a informação científica com o seu objeto prático. Por essa perspectiva, o aluno verá seus conhecimentos prévios projetados teoricamente na abordagem do professor, o que tende a exercitar a prática e a percepção de utilidade da disciplina à vista do aluno.

Posto isso, é possível considerar três pontos essenciais na relação currículo/interdisciplinaridade: o primeiro diz respeito ao esboço teórico interdisciplinar na agenda didático-pedagógica e em narrativas de aplicação prática no trabalho docente; o segundo confere à interdisciplinaridade a condição de suporte dialógico da aprendizagem; e o terceiro refere a padronização do currículo como eixo disciplinar, mas funcionando como segmentação de saberes científicos, com evidências das lacunas históricas entre o currículo e a prática interdisciplinar nos processos escolares, tanto no ensino regular quanto em ciclos específicos, como na EJA, abordagem do próximo tópico.

### 1.1.2 Currículo: características e particularidades da EJA

As questões referidas à interdisciplinaridade alinham-se à natureza da EJA, em razão da riqueza de conhecimentos empíricos do aluno jovem e adulto, que se desligou dos estudos ou nunca os acessou. As experiências de vida do aluno da EJA figura, assim, como principal suporte ao currículo escolar pela interdisciplinaridade. Trata-se de peculiaridades que fazem com que o trabalho pedagógico exerça papel fundamental no desenvolvimento curricular dessa categoria de ensino para sujeitos em quaisquer condições ou período de vida do sujeito.

É necessário, pois, que se conheçam precedentes históricos, teóricos, curriculares e pedagógicos da educação e da educação de adultos no Brasil. A historiografia da educação brasileira traz indícios dessa prática escolar desde os tempos coloniais, com o ensino jesuíta ao contingente indígena e aos colonos. Contudo, mais em visão doutrinária e catequética do que propriamente como objeto de educação escolar (Capucho, 2012; Santos & Amarin, 2016).

Em plano sucessivo, as incursões escolares no Brasil Colônia, imperial e republicano foram pontuais, aleatórias (com exceção na República, mas iniciativas efêmeras), não obstante voltadas a grupos sociais ligados ao poder político, econômico e social, o que gerava um estado crescente de analfabetismo em todos os níveis de idade. Nas legislações do Estado brasileiro, desde as Ordenações do Reino<sup>1</sup>, passando pela primeira Carta Constitucional de 1824 as alusões à escolarização eram esparsas, mantendo o elitismo histórico nas escassas políticas escolares. Quanto à educação de adultos, o quadro escolar não apresentava sinais de fato significativos, já que se limitava ao nível de alfabetização (ler, escrever e contar) (Santos, 2017; Pereira, 2018).

No segundo quarto do século XX, verificaram-se intervenções sistemáticas na área de escolarização de adultos, movidas na esfera oficial em razão de movimentos políticos e civis (sob inspiração libertária e comunista), de processos industriais e urbanos que se instalavam no país, impondo a formação de força de trabalho. Assim, a escola passou a uma visão mais abrangente na educação formal, porém com foco na profissionalização, principalmente dos segmentos sociais menos escolarizados. Portanto, a EJA tem precursores

---

<sup>1</sup> “As Ordenações eram compilações de normas editadas pela Coroa Portuguesa, reunidas sem maior coerência nem lógica. Seus nomes derivavam dos monarcas que as editavam. As últimas foram as Ordenações Filipinas ou Código Filipino, de 1603, de Don Filipe I, que substituíram as Manuelinas e Afonsinas”. (Vieira, 2015)

fundantes não como políticas reais e efetivas do Poder, mas por pragmatismo da estruturação do Estado brasileiro (Santos, 2017; Pereira, 2018).

Mesmo assim, sem as dimensões quantitativas (participação populacional), curriculares e pedagógicas (formatos de saberes e prática docente) e educacionais (profundidade e qualidade da aprendizagem) necessárias a uma escolarização significativa. De qualquer modo, já se viam movimentações e desenvolvimento de programas alfabetizadores voltados a adultos. Em 1930, a escola de adultos insistia na alfabetização, não menos diferente da escola considerada regular, cenário que ampliou os movimentos sociais e educacionais, entre outros, o da Escola Nova (ou escolanovista), que visava rever o sistema escolar até então insuficiente às necessidades e direitos da sociedade, sobretudo ao desenvolvimento psíquico e escolar da criança.<sup>2</sup>

As mudanças nas formas e nas concessões escolares, principalmente em relação aos adultos não foram capazes de suprir as lacunas históricas de analfabetismo. Em 02 de janeiro de 1946, foi editado o Decreto n.8.529, instituindo a Lei Orgânica do Ensino Primário, voltada à regência da escolarização de crianças e de adultos (estes no nível de supletivo) (Brasil, 1946; Santos & Amorin, 2016).

Nesse contexto, outros programas foram criados, como o Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA), em 1947, com metas de coordenação do ensino supletivo e, por meio desse programa, a instalação da 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Em 1952, foi lançada a Campanha Nacional de Educação Rural, voltada ao público rural, e em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, movimento com vista ao aprofundamento das questões de escolarização de adultos (Capucho, 2012; Santos & Amorin, 2016).

A crítica, tanto dos lados civil e oficial era de que a simples alfabetização para o povo não preenchia as necessidades formativas do conhecimento escolar para o trabalho e para a vida, nem de jovens nem de adultos. Outros movimentos se instalaram no curso da década de 1960/70, inclusive no contexto do regime militar, deflagrado em março de 1964, juntando-se ao que já se dispunha em termos de metas políticas e pedagógicas da educação de adultos sob o emblema de educação popular que, até 1960, restringia-se a períodos

---

<sup>2</sup> A Escola Nova foi concebida como um movimento que se opunha a uma escola intelectualista, convencional e autoritária, posto que a passividade do aluno não condizia com o espírito científico da época. (Veloso; Veiga & Paiva, 2018)

iniciais do ensino fundamental, e depois em forma de curso ginásial, referentes a períodos finais do ensino fundamental (Capucho, 2012; Santos & Amorin, 2016).

Esses autores explicam que o método alfabetizador de Paulo Freire em cidade interiorana do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil (Angicos), em 1963, foi um marco na reorientação da educação de adultos. A rapidez e a praticidade com que se desenvolveu o processo alfabetizador freiriano impulsionaram sobremaneira políticas de alfabetização e de maior escolaridade com mudanças no currículo e no trabalho docente, principalmente para trabalhadores das massas populares. As políticas de expansão escolar reiniciadas em 1970, resultantes de movimentos civis, religiosos e estudantis e pelo método desenvolvido por Paulo Freire, influenciaram vários programas voltados à escolarização de crianças, jovens e adultos.

Desse período podem ser citados o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) com programas integrados de alfabetização e as quatro séries primárias, desenvolvidos por intermédio de Secretarias e Diretorias de Educação (estaduais/municipais); projetos da Igreja, como o Movimento de Educação de Base (MEB); a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Movimento de Cultura Popular do Recife, iniciado em 1961; a implantação dos Centros Populares de Cultura; a Campanha “De Pé no Chão, Também se Aprende a Ler”, em Natal, Rio Grande do Norte; e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, em 1964 (Capucho, 2012). Em um fragmento cronológico de relatos escolares brasileiros, Santos & Amorim (2016, p.121):

No início, a educação de jovens e adultos era oferecida apenas em nível equivalente ao ensino fundamental inicial; a partir de 1960, estendia-se ao curso “ginásial” (segunda etapa do ensino fundamental). Essa década foi marcada pela construção de um novo paradigma teórico e pedagógico criado pelo educador Paulo Freire, que teve um papel fundamental no desenvolvimento da EJA no Brasil, ao destacar a importância da participação do povo na vida pública nacional e o papel da educação para sua conscientização.

Nesse período, é lançada a primeira LDB (Lei n.4.024, de 20 de dezembro de 1961), contudo sem menção à escola adulta; em 1971, a segunda LDB (Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971), editada com capítulo dirigido ao público adulto a partir de 18 anos, na conformação de supletivos com foco na profissionalização. Segundo a versão da LDB/1971 sobre à escola de jovens e adultos:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

No bojo de reformulações do sistema escolar com foco na universalização, foi lançado o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), para o período 1980-1985, resultante de planos antecedentes na mesma linha político-educacional, entre os quais o I e o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) (Hora, 2018). A meta nuclear do PSECD foi desfazer desigualdades nos níveis de educação escolar, principalmente nas áreas rurais e nas regiões periféricas das cidades, sem deixar, no entanto, de mirar a revitalização dos outros segmentos de estudo (Brasil, 1980; Hora, 2018). Por isso, segundo esse documento (Brasil, 1980, p.16), “tornam-se importantes a educação pré-escolar e a educação supletiva, na busca de soluções para as problemáticas fundamentais em torno do acesso ao ensino de 1º e 2º graus”.

De acordo com Hora (2018), o III PSECD na prática obteve resultados pouco significativos se consideradas as inovações previstas nas questões de currículo, ensino e formação, em particular, no segmento adulto analfabeto. Mantiveram-se as políticas, os planos e o exercício escolar nos moldes tradicionais do currículo e do ensino: distante dos

interesses e necessidades educacionais dos alunos e do país, com objetivação de alguma formação técnica, quadro pouco significativo para a extensão e expectativa do programa, sobretudo em relação ao contingente adulto.

O movimento global de educação para todos, desencadeado no fim da década de 1980 teve seu auge em 1990 com a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, com mais de 150 países signatários trouxe novas perspectivas educacionais aos sistemas escolares, indiferente a qualquer condição da pessoa. Os governos deveriam implementar políticas de fato abrangentes para todos. Portanto, vislumbravam-se novas oportunidades de incremento da educação geral.

Os contornos teóricos, jurídicos, curriculares e pedagógicos da EJA foram reformulados a partir de prerrogativas educacionais propostas no movimento, culminando com a LDB/1996, reorganização legal das LDB/1961;1971 e referenciada em direitos e garantias da CF/1988, assegurados no artigo 5º, *caput*, segundo o qual “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”; e pelos dispositivos da educação no mesmo diploma constitucional de que todos têm direito à educação, conforme o artigo 6º (o que pressupõe também o apenado), promovida democraticamente pelo Estado com apoio da sociedade e da família no mesmo diploma constitucional.

Portanto, um pressuposto básico de cidadania. E a menção no artigo 208 à escola para as pessoas que não concluíram a escola básica ou nunca frequentaram a escola em tempo regular (Brasil, 1988), marcos legais sistemática e oficialmente definidos como efetiva política de Estado da EJA.

Juridicamente instituída pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988), artigo 205, na condição de direito subjetivo da cidadania, no determinante legal de 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”; e pela LDB, diploma legal da educação brasileira, a EJA contempla os segmentos do ensino fundamental e médio, voltados ao trabalho, nas modalidades presencial e a distância (EAD). É o que preconiza a LDB/1996, no artigo 37 e incisos:

(...)

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem

ao longo da vida.

§ 1o Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2o O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3o A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Brasil, 1996)

Para o ensino fundamental, a EJA se destina a jovens que tenham completos 15 anos de idade, tendo que frequentar as aulas em média por 02 anos; para o ensino médio, o prazo de conclusão é de 01 ano e 06 meses. Registre-se também a prescrição constitucional, na outorga do direito à escola daquelas pessoas, que extrapolaram a idade da escola regular. O artigo 208, inciso I, então, assegura o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988).

De acordo com a norma legal (LDB, artigo 37, parágrafos 2º e 3º), a educação de adultos tem prioridade na formação escolar do trabalhador, portanto na esfera da atividade profissional. Mas está disponível para qualquer pessoa que queira iniciar ou retomar os estudos como apoio de ingresso ao mercado de trabalho, inclusive para grupos específicos como os apenados do sistema prisional. Outros documentos oficiais apontam esse direito àqueles que interromperam os estudos ou tentam acessá-los pela primeira vez, como as DCN e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja).

Em nível de outorga, o Parecer n.11/2000 e a Resolução n.01/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) instituíram oficialmente a EJA no Brasil com reexame normativo em outubro de 2008, a partir da Lei n.11.741, de 16 de julho de 2008, no tocante à idade, à duração do curso, à certificação, ao disciplinamento e ao formato das aulas a distância. Quanto à idade mínima, a regra define 15 anos para o ensino fundamental (04 anos de estudos) e 18 para o médio (01 ano e 08 meses de estudos), embora esteja em apreciação a mudança de idade mínima geral para 18 anos, conforme a maioria exarada na LDB (Brasil, 2008). A homologação se deu pelo Parecer n. 06/2010 do CNE/CEB, em abril/2010, passando a compor as DCN (Brasil, 2000; 2008; 2010; 2013).

No plano legal do Parecer n.11/2000 foram definidas os fundamentos e as funções, que norteariam a EJA: A função *Reparadora*, traduzindo o direito inalienável e subjetivo à educação, conforme os determinantes constitucionais e infraconstitucionais sob os princípios de liberdade, igualdade e democracia. Trata-se de predisposição de direito para toda pessoa, circunstancialmente aplicado em tempo diverso no âmbito formal da educação. É a meta de retomada ou início da formação escolar de segmentos excluídos da escola tal os demais que a conseguiram em idade regular. Portanto, é afirmação de direitos à escolarização de grupos sociais específicos distanciados da escola regular (Brasil, 2000; Costa & Machado, 2018).

A função *Equalizadora*, que passaria a conceder condições de entrada aos diversos segmentos sociais e profissionais no âmbito escolar, entre os quais jovens, adultos, aposentados e apenados, de modo igualitário, na qualidade do ensino e na preparação para o mercado de trabalho com foco na participação social e na cidadania (Brasil, 2000; Costa & Machado, 2018); e a função *Qualificadora*, voltada ao sentido ontológico e efetivo da EJA, visto que engloba a essência da educação para as experiências e universalismo sociais, apreensão da cultura e construção de valores e princípios de vida em sociedade. É o objeto contínuo de formação e atualização de saberes para o convívio social como característica essencial dessa modalidade escolar (Brasil, 2000; Costa & Machado, 2018).

As mudanças diretas da EJA continuaram. Em março de 2010, pelo Parecer n.04, o CNE e a CEB incluíram nas DCN capítulo concessivo de educação escolar para jovens e adultos em situação prisional, nos termos constitucionais e infraconstitucionais de direito subjetivo e de direitos humanos. Por essa diretriz, a EJA no setor penitenciário busca atuar na remição de pena pelo tempo de estudos e na reabilitação do apenado com vista à ressocialização com aposta no trabalho, em contingente de 11,8% de presos analfabetos e de 66% de presos que não concluíram o ensino fundamental (Brasil, 2013).

No tocante ao Proeja, emergiu como programa de educação básica da EJA, criado pelo Decreto n.5.478, de 24 de junho de 2005 (revogado pelo Decreto n.5.840, de 13 de julho de 2006, ampliando as atribuições pedagógicas e formativas do programa), que oportuniza a conclusão dos estudos no formato da EJA, mas voltados à profissionalização. Portanto, o Proeja foi criado no âmbito da EJA como programa de escola básica para aqueles que desistiram dos estudos em algum momento da vida e para aqueles iniciantes com vista a cursos técnicos voltados ao mercado de trabalho, incluído nos programas da EJA prisional. O Decreto assim prescreve as linhas gerais do Proeja:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; e

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004.

(...)

§ 5º Para os fins deste Decreto, a rede de instituições federais de educação profissional compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que venham a ser criadas.

Esses eixos legais estruturantes da EJA trazem ao mesmo tempo implicações de ordem curricular para a concretização técnica, pedagógica e educacional dos programas escolares de adultos. E decorrem de um processo histórico da escola básica brasileira, em que políticas reparadoras têm buscado suprir lacunas nas concessões escolares de adultos que, quando mais jovens não estudaram ou se afastaram dos processos escolares. Mas o fato é que, apesar de longo percurso de delineamentos e propostas estruturais, amplo acervo legal e densa literatura sobre o tema, a EJA busca se firmar em seus objetivos escolares, embora se constatem progressos relevantes em estudos supletivos e técnicos, duas categorias formativas da EJA, intrinsecamente relacionadas aos contornos curriculares, ponto a ser discutido nos próximos tópicos.

### 1.1.3 Desenho curricular comum e diversificado em EJA sob enfoque integrativo

Em qualquer categoria de ensino formal, o currículo desempenha função ontológica na concretização dos objetivos de aprendizagem previstos, visto que a aprendizagem depende dos saberes definidos para estudos, portanto para o exercício da prática ensino e aprendizagem. Assim como os demais corpos disciplinares, o da EJA tem registrado historicamente alterações e formatos específicos, tendo em vista as particularidades do aluno em idade, tempo e metas escolares, tendo em vista as necessidades imediatas do aluno mais velho pelo aprender mais rápido e de maneira mais objetiva.

A escolarização de adultos ascendeu nas primeiras iniciativas com propósitos alfabetizadores, dentro da organização curricular da escola comum, contudo sem a oficialidade e atenção da política nacional voltada ao ensino regular. De acordo com Santos & Amorim (2016, p.119), “Especificamente na Educação de Jovens e Adultos, pode-se inferir que o currículo desenvolvido no espaço formal das instituições de ensino, centrava-se em propostas curriculares pontuais, fundamentadas na perspectiva tradicional do currículo”. Assim, esse formato integrativo, mas ocasional e aleatório marcou as mudanças curriculares da EJA no percurso histórico.

Além disso, a escola para adultos sempre esteve ligada ao vácuo da alfabetização desse segmento social, que apresentava no transcorrer dos anos altos contingentes desprovidos de instrução escolar. Santos & Amorim (2016, p.120) explicam que:

Por força da Constituição de 1934, que instituiu nacionalmente a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos. Além disso, aquela época foi marcada pela necessidade política de desenvolvimento do país, que todos julgavam estar atrelado ao processo de erradicação do número de analfabetos existentes em todas as regiões do país.

E as formações curriculares compunham-se suficientemente para campanhas de alfabetização por meio de adaptações dos currículos regulares, processo corrente até a virada de 1959/60, aprendizado escolar equivalente aos anos primários (hoje, ensino fundamental I ou anos iniciais) com as atividades de ensino de ler, escrever e contar e, após esse período o ensino foi estendido ao antigo nível ginásial (hoje, ensino fundamental II, ou anos finais) com as mesmas atividades de ensino, acrescidas de temas sociais e da natureza. As metas centrais eram integrar alfabetização de adultos e o ingresso da pessoa no mercado de trabalho (Vilar & Anjos, 2014; Santos & Amorim, 2016).

A literatura e as disposições legais e de metas da escolarização de adultos indicam uma retrospectiva histórica de conteúdos de ensino sempre pautados nas conveniências das instituições escolares, embora a integração escola e trabalho seja a essência da EJA em forma de suplência de estudos. Cada realidade escolar tem produzido seu material de trabalho. Como dito antes, a EJA tem histórico periférico no sistema regular de ensino submetida a arranjos curriculares circunstanciais a partir do currículo regular, normalmente aplicados com professores improvisados e conforme docentes e gestores entendem o que deve ser aplicado ao aluno (Vilar & Anjos, 2014; Santos & Amorim, 2016).

Apesar de a LDB/1996 descredenciar a EJA como escola suplementar, as questões curriculares da modalidade mantiveram-se dependentes do currículo regular. E essa característica tem sido reproduzida em demais documentos relativos à EJA, tanto legais, teóricos quanto de metas. As disciplinas de ensino da EJA não têm esboço próprio, já que segue roteiros curriculares secundários do ensino regular, como sugere o próprio documento de organização curricular da EJA para o ensino fundamental, segmentos 1 e 2, e que serve de base integrativa até hoje com a escola regular com extensão à área técnica, datado de 2001, tendo por base o Parecer n.11/2000 (Brasil, 2001), embora não configure propriamente um corpo curricular, mas bases para planos de ensino, conforme as metas e objetivos almejados.

Assim ficou estabelecido oficialmente o currículo da EJA para os anos iniciais do ensino fundamental, Língua portuguesa, Matemática, Estudos da Sociedade e da Natureza. Em perspectiva curricular, os eixos disciplinares foram assim organizados:

**TABELA Nº 1** – Segmento curricular da EJA para anos iniciais do ensino fundamental.

Disciplina	Bloco de conteúdos
Língua portuguesa	Linguagem oral
	Sistema alfabético e ortografia
	Leitura, escrita e produção de texto
	Pontuação
	Análise linguística
	Números e operações numéricas
	Medidas
	Geometria

Matemática	Introdução à estatística
Estudos da Sociedade e da Natureza	O educando e o lugar de vivência
	O corpo humano e suas necessidades
	Cultura e diversidade cultural
	Os seres humanos e o meio ambiente
	As atividades produtivas e as relações sociais
	Cidadania e participação

Fonte: Brasil (2001). Infográfico adaptado.

O segmento curricular da EJA direcionado aos anos finais do ensino fundamental foi editado em 2002 com a seguinte definição, tendo por base o currículo regular do ensino fundamental: Ciências Naturais; Educação Física; Geografia; História; Língua Estrangeira; Língua Portuguesa; Matemática. Como se observa, os blocos disciplinares não acompanham os conteúdos pedagógicos, já que seguem (e isso ocorre até hoje) o currículo regular dos anos finais do ensino fundamental, subscrição notada na BNCC, última construto didático-pedagógico e normativo da educação básica brasileira, em termos de diretrizes (Brasil, 2018).

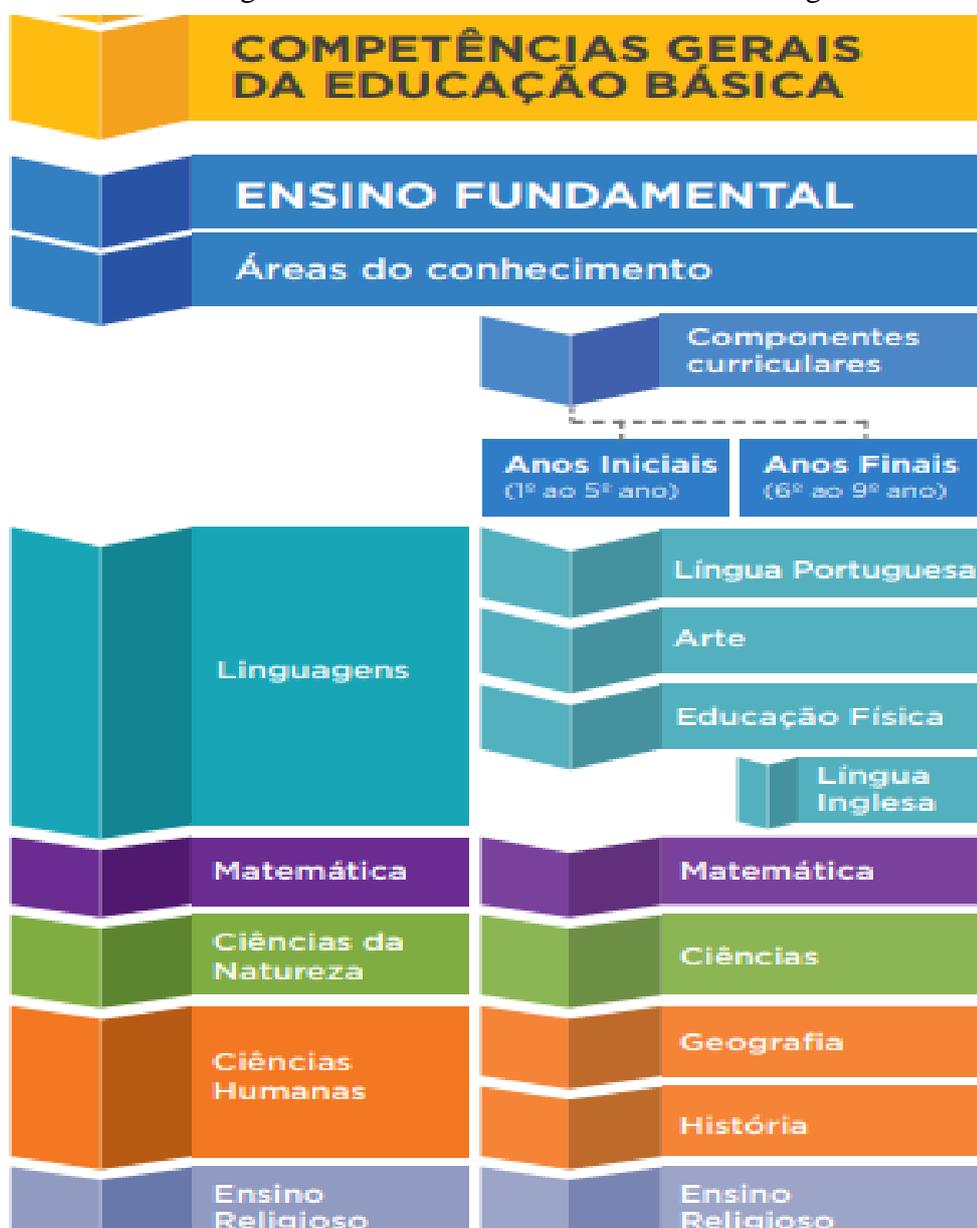
De fato, a BNCC se apresenta como referência para organizações curriculares das regiões escolares dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, dentro das políticas nacionais da educação básica. As menções feitas à EJA limitam-se a generalizações e a princípios de direitos e garantias de toda pessoa à formação escolar, como discorre o próprio documento (Brasil, 2018, p.07): “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”.

Pelo teor da citação, a EJA se inclui como modalidade de ensino, tal os demais segmentos escolares da educação básica como apregoam a LDB/1996, as DCN e a BNCC (Brasil, 1996; 2013; 2018). Mas na prática não se vê compatibilidade entre as condições legal, curricular e pedagógica da EJA com os cursos regulares, o que reincide a EJA em patamar de suplência. Portanto, o exercício escolar da EJA mantém o histórico secundário das preocupações do ensino básico aos segmentos sociais demandantes de escolarização em idade adulta. Ademais, a BNCC retoma a disposição segmentar do ensino básico constante da LDB/1996, no artigo 26, com a seguinte redação:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Para efeito comparativo, cabe análise dos blocos disciplinares propostos e aplicados a partir de 2001/2002 no ensino fundamental da EJA e as competências curriculares consignados da BNCC, conforme visualizado no Quadro 2:

**TABELA Nº 2** – Segmento curricular do ensino fundamental segundo a BNCC.



Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.27).

As duas composições curriculares (2001/2018), referentes aos anos iniciais do ensino fundamental têm essencialmente abordagens equivalentes com algumas mudanças na terminologia. Se na primeira versão menciona-se Língua portuguesa (Quadro 1), na BNCC tem título Linguagens; em matemática não há mudanças; na primeira versão, fala-se em Estudos da Sociedade e da Natureza, na BNCC, em Ciências da Natureza e Humanas; e o ensino religioso como acréscimo na BNCC. Entre as versões curriculares de 2002 e 2018 (anos finais do ensino fundamental) constatam-se apenas duas diferenças: uma terminológica (em 2002, Ciências Naturais; em 2018, somente Ciências, mas os conteúdos são os mesmos); e a outra diferença consiste no acréscimo de Artes e Religião em 2018 (Brasil, 2001; 2002; 2018).

Quanto ao ensino médio, não houve alterações em termos curriculares, pois as DCN, a BNCC e a Resolução n.3, de 21 de dezembro de 2013 reafirmaram com algumas atualizações nas áreas curriculares do ensino médio prescritos na LDB/1996 como guia do ensino regular:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). (Brasil, 1996)

No tocante à EJA, não se tem registro de qualquer menção de mudança ou mesmo reafirmação da modalidade na BNCC como componente específico do ensino básico. Há na BNCC referência a competências e diretrizes formadoras de currículos da escola regular como matérias de aprendizagens, contudo sem direcionamento à EJA. Apesar de constar na legislação da educação e em diretrizes escolares como segmento de ensino da educação básica (Brasil, 1996; 2013), a EJA não é associada explicitamente aos demais segmentos do sistema escolar. O Quadro 3 descreve as competências referidas ao ensino médio constantes na BNCC e que servem aos esboços curriculares da EJA, correspondentes a esse mesmo ciclo escolar:

**TABELA Nº 3 – Segmento curricular do ensino médio segundo a BNCC.**



Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.27).

Cabe destacar a mais recente alteração no âmbito do ensino médio, ou, como diz a própria lei, do Novo Ensino Médio, nas bases da Portaria n.649, de 10 de julho de 2018. Não houve mudanças estruturais no currículo do ensino médio. O ponto alterado visou à integração do ensino médio regular ao técnico, aspecto extensível à EJA, que já dispõe do traço profissional em suas metas de formação escolar em nível de ensino médio pela natureza da modalidade escolar e pela LDB/1996 (via ensino médio), Parecer n.11/2000, Parecer n.06/2010 e pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

O dispositivo legal, pautado na Portaria n.649 (do Novo Ensino Médio) expande o ensino do respectivo segmento em relações institucionais, elementos curriculares, trabalho pedagógico e avaliativo, além de carga horária, em regime integral de escola-piloto. Uma opção que o pretendente deve ter frente ao ensino médio regular e técnico (Brasil, 2018). Em linhas gerais, o Novo Ensino Médio tem como escopo:

(...)

Art. 2º O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio realizar-se-á por intermédio das seguintes ações:

I - apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, conforme descrito nos Capítulos II e III desta Portaria;

II - apoio técnico à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio, conforme descrito no Capítulo IV desta Portaria;

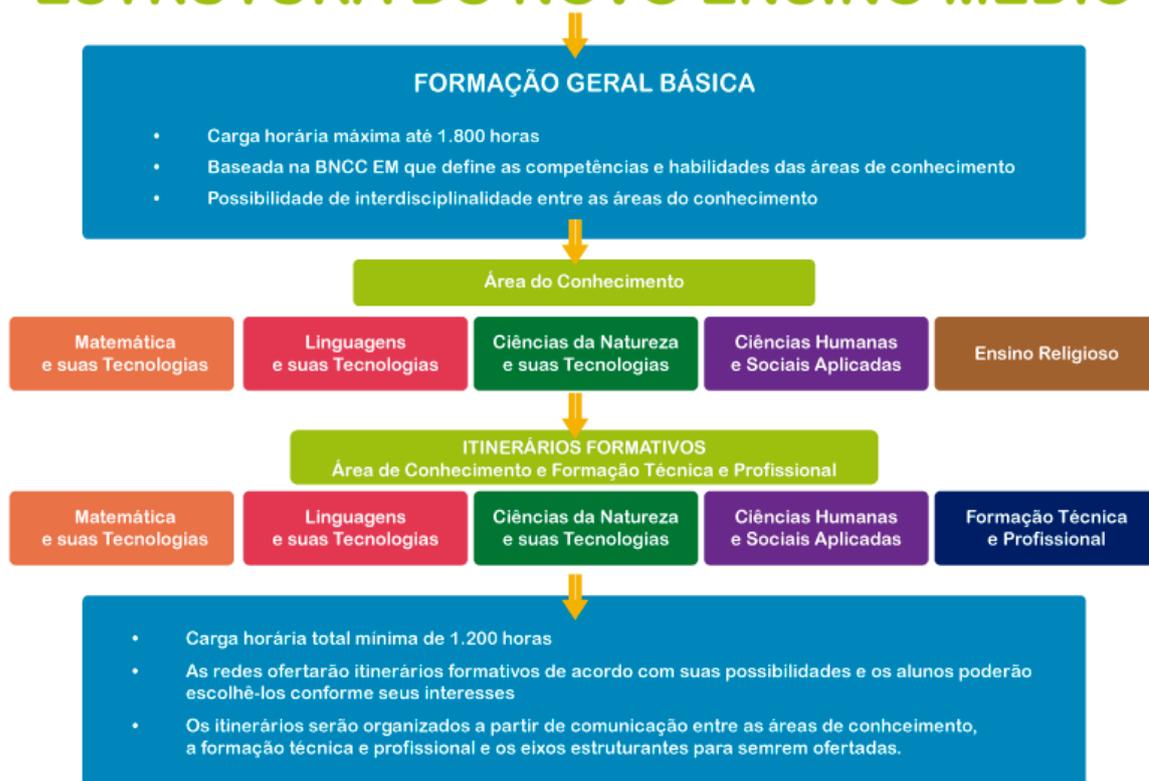
III - apoio financeiro, conforme disponibilidade orçamentária a ser atestada previamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em um dos programas que tenham aderência com o Novo Ensino Médio; e

IV - formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC.

Trata-se, pois, de alterações específicas de caráter técnico em nível médio à luz da BNCC. O Quadro 4 descreve as realocações e inclusões na programação curricular do Novo Ensino Médio:

**TABELA Nº 4** – Segmento curricular do ensino médio segundo a BNCC.

## ESTRUTURA DO NOVO ENSINO MÉDIO



Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.29/30). Infográfico adaptado.

O desenho curricular da EJA, então, tanto no nível fundamental quanto médio de ensino, está integrado aos aportes curriculares do ensino regular e técnico com os centros escolares referenciando os materiais de ensino ao currículo oficial. Assim, a EJA segue o roteiro histórico de políticas e programas sazonais, grande parte em alfabetização, já que,

segundo o mais recente censo do Ministério da Educação do Brasil (MEC), o país ainda registra um contingente de 13,1 milhões de analfabetos (Brasil, 2018).

Os programas suplementares voltados à alfabetização de adultos mantêm a movimentação histórica de intervenções secundárias, localizadas e presas aos ditames didático-pedagógicos das instituições escolares ofertadoras da modalidade com base no currículo integrado no ensino regular. O Brasil Alfabetizado (com professores em contraturno)<sup>3</sup>, implantado desde 2003, é um dos programas ativos em nível nacional no âmbito da EJA, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) com enfoque no ensino regular e na EJA, lançado por meio do Decreto n.9.765, de 11 abril de 2019 com metas redutoras de analfabetismo (Brasil, 2018; 2019).

O viés técnico da EJA por meio do Proeja, em nível fundamental e médio, tem seguido a linha de cursos em ambos os segmentos escolares com desenhos curriculares integrados ao currículo regular, mas passíveis de mudanças convenientes aos projetos das instituições técnicas (federais e estaduais), persistindo-se na condição acessória da EJA, dada a frequência e flexibilidade com que se alteram currículo, carga horária e descontinuidade nas formas cursivas. Sem contar as dificuldades docentes em desenvolver o currículo integrado com as especificidades do aluno EJA (Faria & Assis, 2014; Amado, 2016; Marques & Kleiman, 2017). Assim, no âmbito da convergência curricular, discorre Amado (2016, p.545):

O Proeja desafia os educadores a trabalharem na perspectiva do currículo integrado. Este tem sido, sem dúvida, um dos maiores obstáculos para a construção dos cursos. Não existe uma fórmula ou modelo para se colocar em movimento a organização curricular nesses termos, o que obriga os educadores envolvidos a se mobilizarem para pensar estratégias, propor arranjos, em suma, definir coletivamente como se efetivará a integração do currículo no âmbito de seus cursos.

A integração curricular no campo da EJA é algo concreto, e de traço interdisciplinar, porém maleável a propostas formativas nos objetivos das instituições ofertantes de cursos de nível fundamental e médio, em dinâmica instável. Essa condição curricular específica se mostra passível de restrições ao trabalho pedagógico e às metas formativas, como no caso de cursantes apenas do sistema prisional brasileiro, que têm na EJA a oportunidade de

---

<sup>3</sup> “O Programa Brasil Alfabetizado, regido pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e pela Lei nº 11.507, de 20 de julho de 2007, foi reorganizado pelo Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007”. (Brasil, 2004; 2007a; 2007b).

reinserção social pela escolarização e pelo profissionalismo, mas ainda muito distante de resultados de fato significativos. É do que trata as abordagens a seguir.

## 1.2 Dos objetivos do currículo: o programa da EJA no sistema carcerário

Como visto em texto precedente, o currículo constitui o elemento central das abordagens escolares, visto que ele catalisa de modo sistemático as linhas disciplinares de formação sob ações pedagógicas com o exercício docente. É no currículo que são definidos os conhecimentos a serem trabalhados com o sujeito a partir do contexto social, cultural e histórico de modo a fazê-lo instrumentalizar-se para o trânsito social (Su, 2012; Tavano & Almeida, 2018). Assim, o currículo é a forma especializada de organizar o conhecimento e de desenvolver a formalidade da educação. Nas palavras de Young (2014, p.197), “É esse tipo de meta que dá sentido à teoria do currículo, assim como tratamentos e remédios melhores dão sentido à ciência médica”.

Por essa perspectiva, a escolarização pela EJA busca suprir lacunas ou ausência dessa formação pelo desenvolvimento de práticas de ensino, que têm no currículo, talvez o principal elemento pedagógico por funcionar como extensão e nível da aprendizagem e como referência dos objetivos formativos a serem alcançados sem alterar os traços específicos da modalidade. Essa é a expectativa que se coloca no enfoque de programas da EJA no âmbito do sistema carcerário brasileiro, que se desenvolvem em contextos sociais tensos, insalubres e de logística complexa.

Os objetivos da EJA nos espaços prisionais são claros ao subsidiar condições educacionais ao apenado, não só em questões regulares de formação, mas também profissional e cognitiva nas percepções de mundo, que possam contribuir no processo de reinserção e promoção social dele, nos contornos de cidadania. Também representam formas de se desfazerem marcas estigmatizantes do cárcere que o acompanham e atuar como processo de inclusão, um esforço construtivo de uma sociedade justa (Almeida & Santos, 2016; Duarte & Sivieri-Pereira, 2018). Segundo as diretrizes de oferta educacional nos estabelecimentos penais (Brasil, 2013, p.319):

A educação em espaços de privação de liberdade pode ter principalmente três objetivos imediatos que refletem as distintas opiniões sobre a finalidade do sistema de justiça penal: (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.

Em breve leitura e análise dos pontos descritos na citação do documento oficial, pode-se considerar que os objetivos escolares da EJA contemplam linhas curriculares que buscam favorecer ao apenado condições viáveis de formação e de readaptação social. O fator ocupacional (1) e principalmente com práticas culturais representa o ponto de partida da sequência dos trabalhos escolares, pois abre margens para as responsabilidades de estudos e de afastamento de contatos e ações ilícitas com o interno dispensando maior parte do tempo ao trabalho educacional.

A dedicação aos estudos tende a dar mais sentido ao cotidiano prisional (2) pela condição de reduzir o estresse, abater o tempo de pena e gerar um ambiente ameno pela ocupação escolar e pela perspectiva de novo sentido à vida. Para tanto, é necessário que o trabalho desenvolvido seja de fato perceptivo de melhoras no curso de vida dentro da prisão. Assim, os resultados formativos devem predispor conhecimento, profissão e valores sociais, saberes e experiências de vida do apenado que possam efetivamente agregar condições viáveis na vida fora do cárcere, certamente dentro da vontade do preso (Oliveira, 2013).

Os objetivos previstos nesse sentido, então, têm no currículo o suporte necessário, trabalhado pedagógica e tecnicamente, conforme as especificidades do aluno EJA. Mesmo porque, assim como os currículos da escola regular, o da EJA não se difere em potencializar (Brasil, 2013, p.319) “competências, capacidades e habilidades e o educar como ato de criar espaços para que o educando [...] empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, por isso o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo”.

Assim posto, infere-se que os objetivos da EJA, pelas atribuições sociais que lhe são inerentes estão atrelados a políticas efetivas de escolarização desse público. E o currículo e o respectivo desenvolvimento pelo trabalho didático-pedagógico sob a vista de políticas sociais consistentes, constituem pedra angular do processo, embora com variações técnicas, curriculares e metodológicas no território nacional. Os currículos e os mecanismos de aplicá-los, assim como os objetivos previstos são formulados pelos Planos Estaduais de Educação em Prisões (PEEP), dispostos pelo Decreto 7.626/2011 (Brasil, 2011) com variáveis curriculares, pedagógicas e, em diferentes perspectivas teóricas, como as de base

construtivista de Piaget; o sociointeracionismo de Vygotsky; e as que adotam os postulados da pedagogia popular de Paulo Freire, assim como outros vieses teóricos (Pereira, 2018).

Apesar de as condições de oferta e aplicação da EJA no país variar entre as diretrizes nacionais e as particularidades políticas, jurídicas, sociais e culturais dos Estados, os objetivos da escolarização do apenado visam essencialmente à redução dos traumas e estigmas do cárcere e ao processo de reinclusão social por meio do trabalho e de valores. Segundo Onofre (2016, p.51), “A educação escolar nas prisões, além da garantia de um direito humano, afirma a valorização do desenvolvimento e da busca permanente de cada indivíduo em *ser mais*, constituindo-se como uma possibilidade de intervenção positiva nessa realidade em que prevalece a desumanização”.

Também é pela ótica particular do ente federativo que se processa o formato curricular, em que se incluem os saberes que o apenado irá dar continuidade aos estudos por meio de exames nacionais para etapas progressivas de formação, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), para certificação do ensino fundamental, e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), para certificação do ensino médio, ou para processos seletivos fora da prisão no seu retorno à vida externa (Prado, 2015; Coelho, 2018; Pereira, 2018).

Dessa forma, os objetivos da educação de adultos nas prisões por meio da EJA são variáveis, na medida em que se têm suas formulações curriculares processadas em contextos de realidades diferentes, embora com referências no ensino básico, ou mais precisamente na BNCC (Brasil, 2018). Trata-se de planejamentos que levam em conta, conforme palavras de Pereira (2018, p.243), “os princípios e concepções educativas, a organização curricular, a alfabetização, a profissionalização, as metas e ações, o atendimento à diversidade, as contradições e os equívocos”.

Apesar das variâncias curriculares locais dentro das bases curriculares nacionais, a EJA foca objetivamente a escola prisional não apenas como locação de dados na forma disciplinar, mas como forma socioeducacional de perspectiva integradora do apenado na sociedade por meio da educação escolar e técnica, no nível profissional, alicerçada por bases críticas e reflexivas da pessoa encarcerada. Um processo que, a despeito das especificidades inerentes, possibilitem mudanças efetivas na pessoa e no convívio social. O que situa o currículo em ponto estratégico dos objetivos do ensino, já que representa os saberes pertinentes à empreitada formativa, assim como a natureza da condição institucional da educação.

### 1.2.1 Características da educação escolar no sistema prisional

Os objetivos escolares no circuito prisional estão diretamente vinculados aos critérios de educação de adultos (EA) e aos formatos curriculares e didático-pedagógicos desenvolvidos no sistema, dando contornos próprios à modalidade, na perspectiva de direitos e garantias constitucionais (Brasil, 1988). Um dos principais pressupostos e característica da EA diz respeito à oferta escolar àqueles que não concluíram o ensino básico em idade própria ou àqueles que intencionam iniciar os estudos básicos pela primeira vez, critério extensivo ao âmbito prisional pela modalidade EJA, conforme os aportes legais e de metas (Brasil, 2009; 2011; 2013).

O conjunto formulador e característico da educação prisional teve na EJA o fator pioneiro em alfabetização de adultos, para depois, em legislação e diretrizes mais recentes ser estendida aos anos do ensino fundamental (anos iniciais e finais), ao ensino médio e à educação profissional com previsão ao ensino superior, em sintonia com temas transversais de educação (Onofre, 2016; Pereira, 2018). E a BNCC como referência para tipos curriculares, inclusive com inovações profissionais em nível de ensino médio (Brasil, 2018).

Tais disposições, então, alinham-se a termos legais e princípios e a diretrizes do ensino regular, porém com especificidades operacionais a partir de um alunado adulto com seus traços próprios, que implicam em padrão típico da modalidade na Unidade Federativa ou no ambiente prisional. Nesse aspecto, Oliveira (2013, p.959) explica que “O sistema prisional brasileiro, a justiça e o seu sistema policial estão organizados, principalmente, em nível estadual, de modo que cada governo apresenta relativa autonomia na introdução de políticas públicas de educação escolar no contexto prisional”.

No campo jurídico, a LEP determinou esse direito em 1984, e posteriormente o Decreto federal n.7.626/2011 estabeleceu os parâmetros de aplicação da escola adulta nas prisões por meio do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP) com perspectiva de o apenado iniciar e progredir, nos diferentes níveis da escola básica (pela EJA), formação profissional e tecnológica e possibilitar a reinserção do apenado na sociedade (Brasil, 1984; 2011). O marco legal da modalidade escolar dispõem de todo um aparato técnico, pedagógico e funcional, que a caracterizam especificamente na ambiência prisional, relativamente às diretrizes do ensino básico regular. O artigo 4º do referido Decreto, em conjunto com outros diplomas legais (Brasil, 2009; 2010; Almeida & Santos, 2016) expressa as características gerais da EA em regime prisional:

(...)

Art. 4º São objetivos do PEESP:

I - executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal;

II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação;

III - contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional;

IV - fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional;

V - promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; e

VI - viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional.

Parágrafo único. Para o alcance dos objetivos previstos neste artigo serão adotadas as providências necessárias para assegurar os espaços físicos adequados às atividades educacionais, culturais e de formação profissional, e sua integração às demais atividades. (Brasil, 2011)

Como expresso no documento legal, a educação escolar prisional aglutina ações entre diferentes órgãos federais e estaduais, na definição curricular e pedagógica, assim como os objetivos a serem alcançados pela modalidade escolar. Tais características também estão exaradas noutros diplomas de leis e em nas diretrizes curriculares pertinentes, definidas pelo Parecer CNE/CEB n.4/2010, de 09 de março de 2010 (Brasil, 2010, p.12):

Todos os reclusos devem gozar do acesso à educação, sendo incluídos em programas de alfabetização, educação básica, formação profissional, atividades recreativas, religiosas e culturais, educação física e desporto, educação social, ensino superior e serviços de biblioteca; que a educação deve constituir-se como elemento essencial do sistema penitenciário, não devendo existir impedimentos aos internos para que participem de programas educacionais oficiais; e que devem propiciar os recursos necessários à equipe e docentes para que os reclusos possam receber a instrução adequada.

Portanto, técnica e legalmente instituída, a educação em presídios tem padrão estrutural das formas regulares de escola com o diferencial da operacionalidade por razões peculiares do alunado, de situações instáveis de segurança, rotinas normativas internas e dos espaços físicos de aula, normalmente improvisados e de variações regionais do trabalho escolar. Além disso, intervenções esparsas e prática precária por parte das esferas oficiais tornam o programa frágil, de baixa repercussão nos objetivos determinados com desvirtuamento dos arrazoados legais de direito universal à educação, aí entendida a regularidade do sistema escolar, dando características reais à educação prisional (Oliveira, 2013; Ribeiro, 2017; Rodrigues & Oliveira, 2019).

Também se apresenta como método e característica da EA no sistema prisional o processo escolar a distância (EAD), instituído por meio da Resolução n.2, de 19 de maio de 2010. Considerando as particularidades escolares, os entes federativos podem promover a concessão educacional por meio de tecnologias, ou por meios próprios de execução, outras formas de superar dificuldades que possam interpor-se no processo escolar na ambiência prisional (Brasil, 2010).

Posto isso, é possível depreender que as características e as formas operacionais da EA têm assento na legislação e em diretrizes que a definem como tipo escolar na perspectiva da EJA na educação formal de apenados. As formas concessivas e operacionais, em termos curriculares e pedagógicos seguem um rito de traços específicos, tanto da modalidade quanto do alunado, assim como dos modelos de desenvolvimento do currículo escolar, já que cada unidade da Federação tem autonomia para assim proceder junto ao aluno preso.

### 1.2.2 Oferta de educação escolar no sistema carcerário pela EJA

A educação escolar nos presídios é de acesso abrangente definido em lei com diretrizes delineadoras de matérias curriculares e didático-pedagógicas, das instituições regentes do processo e das operações práticas do ensino. A oferta da EA na forma da EJA é compatível com a educação básica, previsão da LDB/1996, no artigo 37, com base nos preceitos constitucionais de universalização do ensino, o que implica a concessão das etapas de ensino fundamental (aí incluída o período de alfabetização), ensino médio, e com destinação ao ensino profissional com suporte de temas transversais, além do ensino superior, consignados por outros determinantes legais (Brasil, 1984; 1988; 1996; 2010; 2011).

Em razão de movimentos jurídicos internacionais na esfera penal com metas de nova ordem social aos apenados, como o documento Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos, de 1955 (Almeida & Santos, 2016; Santos, 2017; Pereira, 2018), em 1984, portanto, antes mesmo dos princípios constitucionais de universalização da educação (CF/1988), o Brasil editou a LEP, considerada o primeiro e mais importante marco na assistência ao preso no curso do cumprimento da pena. Dos artigos 17 ao 21, a LEP estabeleceu as predisposições de oferta escolar ao interno prisional:

(...)

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

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

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

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

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

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

Como evidencia a LEP (com apoio da Resolução n.3/2009), inicialmente a oferta da EJA foi demarcada no ensino básico, sendo o 1º grau em condição compulsória (hoje, ensino fundamental) qual o do ensino regular; e a formação profissional como opção inicial ou de aperfeiçoamento. Também foram estabelecidas regras para convênios entre instituições públicas e particulares para a realização dos cursos, assim como espécies de materiais didático-pedagógicos, como forma de expandir e operacionalizar a oferta e os processos escolares nos ambientes prisionais.

Ainda na oferta escolar da modalidade, devem ser articulados eixos de gestão entre agentes institucionais, mobilização escolar, docente (valorização do professor), aspectos pedagógicos, atrelados ao desenvolvimento do currículo. Há forte premissa de apoio à leitura e à escrita como suporte básico para as incursões em fases subsequentes de aprendizagem,

de modo a favorecer o preso no processo comunicativo com o mundo (o próprio *locus* da pena, a família, a comunidade e a Justiça) de modo crítico e reflexivo, além de contribuir na remição da pena pela leitura de livros (Brasil, 1984; 2009; 2013).

Tratando de questões referentes à escola no cárcere, Almeida & Santos (2016) e Pereira (2018) tecem comentários acerca dos principais diplomas legais e diretrizes operacionais da EJA extra e intramuros. Segundo esses autores, a LEP foi o corpo normativo na jurisprudência prisional brasileira que deu início a políticas educacionais no setor, garantindo assistência escolar como forma de humanização e reeducação do apenado, dentro das regulamentações legais do ensino básico da escola brasileira. Já o Parecer n.4, de março de 2010, como documento preliminar das diretrizes de concessão educacional a presos, reafirmou os preceitos da LEP, discriminando outras condições complementares de oferta e operacionalização da escola no cárcere (Brasil, 2010, p.12):

Nos artigos 17 a 21 esta assistência é definida a partir dos seguintes parâmetros: (a) obrigatoriedade do Ensino Fundamental; (b) ensino profissional ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico; (c) possibilidade de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados; (d) previsão de dotar cada estabelecimento com uma biblioteca para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Posteriormente, a Resolução n.2 de maio de 2010, consolidou a oferta da EA na EJA, regularmente associada ao ensino regular no ambiente prisional com os respectivos modos operacionais, quanto a faixas etárias, a turnos, a estudos complementares, a convênios institucionais, a programas especiais de profissionalização e ao financiamento da modalidade (Brasil, 2010). Assim, a organização dos processos escolares prisionais foi firmada, conforme o artigo 23 da LDB, citado por essa Resolução, tratando de ciclos escolares e recomendações institucionais para realização:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Brasil, 1996)

Na busca da ampliação e do aperfeiçoamento da EJA no sistema prisional, o Decreto n.7.626, de novembro de 2011, instituiu o PEESP, corroborando o ensino básico no âmbito

da EJA e incluindo a formação superior no currículo (Brasil, 2010). As atribuições do PEESP, em linhas gerais, ficaram definidas como proposta de planejamento escolar (planos estaduais de educação), trabalho docente (prática pedagógica, formação do professor), suporte técnico, financeiro e educacional e relacionamento institucional entre os agentes oficiais (Brasil, 2011).

Como visto, a oferta e o dinamismo operacional da EJA no circuito prisional têm espectro legal e diretrizes próprios para as concessões educacionais ao preso no lugar de cumprimento da pena, sem dúvida, passos bastante significativos. Trata-se de documentos que fazem avançar na implementação de direitos e de garantias fundamentais para aqueles em litígio com a sociedade. Contudo, segundo Silva (2017, p.59), “A existência de dispositivos legais e ordenamentos jurídicos, por si só, não garante que um direito alcançará a sua efetividade, necessitando para tanto de lançar mão de diversos mecanismos para a sua implantação”.

Apesar das dificuldades históricas na aplicação efetiva de tais determinantes, tanto de ordem estrutural das prisões de do trabalho pedagógico quanto dos limites do currículo fica o registro dos delineamentos oficiais e dos esforços operacionais da modalidade que, para a construção dos resultados propostos, é necessário de fato a conjunção de esforços de todos os agentes sociais, jurídicos e educacionais no desenvolvimento da educação prisional (Julião, 2010; Almeida & Santos, 2016; Silva, 2017).

Pela EJA, então, os encarcerados têm os parâmetros e meta legais e educacionais capazes de desenvolver processos escolares com foco no crescimento social, cultural e profissional. Mas, em tempo simultâneo, é necessário avaliar se há verdadeiramente resultados acenando nessa direção. O que se quer dizer, segundo Pereira (2018), é que frente a um vasto corpo legal e de metas, as PEEPS deixam evidentes muitas contradições entre o idealizado e o que efetivamente ocorre em termos educacionais no segmento prisional, tanto no nível de ensino básico quanto profissional. É o que se aborda no próximo segmento textual com aceno aos resultados desse processo escolar, que busca inserir-se no contexto educacional como suporte de formação e reinserção do apenado.

### 1.2.3 Currículo, rendimento e avaliação da aprendizagem da EJA no sistema carcerário

É fato a percepção nos meios acadêmico, prisional e escolar de que o desenvolvimento da EJA para presos ressoa de orientações públicas, ações diretas,

autonomia operacional e profissionalismo didático-pedagógico. Isso implica em atenção e exercício institucional das esferas federal, estadual, escolar e docente de modo mais efetivo, com foco no planejamento e na execução dos programas da EJA nos presídios.

Muito se investiga e se discute sobre a EJA extra e intramuros, mas se podem omitir as lacunas nesse horizonte temático da modalidade, como as formas aplicáveis do currículo nos diferentes ciclos escolares, o rendimento escolar alcançado e a forma avaliativa diante das contradições do processo da atividade escolar em questão nos ambientes prisionais. A primeira questão diz respeito ao contingente de pessoas privadas de liberdade, que estariam aptas ao processo escolar para situar os resultados do trabalho escolar prisional, uma forma de subsídio para planejamento e execução de políticas socioeducacionais, em pertinência aos princípios de direitos humanos.

De acordo com o Departamento Penitenciário (Depen), no último censo em 2017 e publicado em 2019 registrou-se o total de 726.354 pessoas em privação de liberdade no Brasil, dado que figura como base de análise dos quantitativos de encarcerados em atividade escolar, conforme a Tabela 5:

**TABELA Nº 5 – Nível de escolaridade de apenados no sistema carcerário brasileiro.**

Segmento escolar	%
Fundamental incompleto (incluindo analfabetos e alfabetizados)	60,70
Fundamental completo	13,15
Médio incompleto	14,48
Médio completo	9,65
Pós-graduação	0,04

Fonte: Brasil (2019, p.34). Infográfico adaptado.

A partir desse levantamento, o Depen identificou a quantidade de presos por Estado, perfazendo no país em atividade escolar (69.293/9,6%) e em atividades escolares de apoio (7.520/1,04%). Ainda, segundo o Depen (Brasil, 2019, p.56) índice obtido foi de 10,58% da “população prisional envolvida em algum tipo de atividade educacional, entre aquelas de ensino escolar e atividades complementares”. Também foram catalogados os quantitativos de participantes de apenados por segmento escolar no país com os respectivos percentuais

aos 10,58% sobre o contingente prisional de 726.354 pessoas em privação de liberdade, como demonstrado na Tabela 6:

**TABELA Nº 6 – Quantitativo de apenados por segmento escolar.**

Segmento escolar	Quantitativo	%
Alfabetização	13.688	19,28
Escola fundamental	38.262	53,90
Ensino médio	17.639	24,85
Ensino superior	572	0,81
Curso técnico com mais de 800 horas	526	0,74
Curso de formação inicial e continuada com mais de 160 horas	4.757	6,70

Fonte: Brasil (2019, p.58). Infográfico adaptado.

Em análise das Tabelas 5 e 6, é possível identificar o nível escolar do preso brasileiro, assim como os contingentes deles, que participam de programas escolares no interno do cárcere. Como informado pelo Depen, e corroborado na literatura (Cunha, 2010; Julião, 2010; Silva, 2017), apenas 10,58% dos apenados têm acesso a alguma atividade escolar. Observe-se que o próprio documento oficial (Depen, Brasil, 2019, 56), que lida diretamente com a área prisional, o que sugere pleno conhecimento da dinâmica dos presídios e dos encargos e fazeres dos detentos, usa a expressão “população prisional envolvida em algum tipo de atividade educacional”.

Trata-se, pois, de um panorama real da escola prisional na forma da EJA que, apesar de vasto corpo legal e de diretrizes definidas, os programas têm sido aplicados de modo esparso, improvisado e sem o esforço político e educacional necessário para obtenção de melhores resultados (Silva, 2017; Santos, 2017). Contudo, destaca Santos (2017, p.56) “é relevante destacar que o Brasil, apesar das dificuldades, vem buscando uma forma de efetivar aquilo que os Tratados Internacionais apregoam, apesar de estarmos longe de obtermos um resultado satisfatório em relação à assistência educacional nas unidades prisionais”.

É pressuposto nas abordagens da educação prisional que a qualidade do ensino representa fator decisivo não apenas nos objetivos específicos de aprendizagem; há as regras

de remição da pena, chances correlatas de maior êxito de inserção social e de redução de retorno ao cárcere. Por isso, as formas como são desenvolvidos os trabalhos pedagógicos a partir do currículo definido (com atividades complementares) podem pesar na culminância desses objetivos, já que ambas as dimensões constituem os fundamentos da aprendizagem (Silva, 2017; Santos, 2017; Pereira, 2018).

Frente a esse quadro destoante da atividade em EA na linha da EJA, cabem algumas considerações acerca da prática didático-pedagógica no desenvolvimento do currículo e do processo avaliativo da modalidade junto ao aluno encarcerado. Isso nos segmentos de estudos ofertados: ensino fundamental e médio, profissional e superior nas modalidades presencial e EAD.

É fato, no entanto, que o currículo da EJA na escolarização de presos não satisfaz aos objetivos propostos, já que os resultados obtidos, além de provenientes de descompasso da aplicação, não se inserem nas metas formativas escolares e profissionais. Assim, há distorções qualitativas entre currículo, rendimento e avaliação da aprendizagem, no processo escolar prisional (Souza, 2015; Silva, 2017; Santos, 2017). Apesar de reger-se por legislação universal da escola básica (CF/1988; LDB/1996), a EJA apresenta diferenças na aplicação, na avaliação e no rendimento do aluno preso, visto que Estados e Municípios têm autonomia na construção dos programas e do trabalho pedagógico da EJA nos presídios (Brasil, 1984; 1996; 2010; 2019).

Em trabalho de pesquisa no Conjunto Prisional de Eunápolis, município da Bahia, Brasil, Souza (2015) acena para esse quadro de particularização da EJA no cárcere. A pesquisadora acompanhou por alguns dias a rotina diária na casa de detenção por conta das entrevistas com gestores e apenados, no sentido de tratar de questões referentes à EJA, precisamente, ao currículo na Unidade prisional, cuja capacidade oficial era para internação de 457 presos, mas acomodava 646, excedente complicador por demandar maiores recursos e esforços escolares, em contexto de um processo já deficitário, segundo observação da autora da pesquisa.

O perfil escolar dos detentos do Conjunto Prisional se mostrou compatível com as estatísticas nacionais, em pesquisa de abril de 2015. Dos 646 do contingente registrado, 46 (7,12%) eram analfabetos; 419 tinham a escola fundamental incompleta; (64,86%); 36 (5,57%) tinham a escola fundamental completa; 104 (16,10%) o ensino médio incompleto; 37 (5,73%) o ensino médio completo; e 04 (0,62%) o nível superior (Souza, 2015). Esse é o quadro relativamente comum do preso brasileiro, em termos de escolaridade, sob os

auspícios da EJA que, segundo a investigação de Souza (2015), apresentou elevada defasagem entre as propostas escritas e o desempenho real do alunado.

No tocante às atividades pedagógicas da EJA no Conjunto Prisional, Souza (2015) destaca as restrições históricas da modalidade quanto aos limites do currículo, do trabalho docente e dos resultados dos programas de ensino. Aliás, a pesquisadora detectou programas dentro do programa da EJA, como o programa Todos pela Alfabetização (Topa), criado pelo governo baiano em 2007 e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) com vista à oferta profissional e tecnológica tendo como apoio assessoria técnica e financeira com foco no ensino médio regular e na EJA (Brasil; 2007; 2011).

Com foco em atividades desenvolvidas pelos alunos, Souza (2015, p.116) fez a seguinte descrição do que encontrou nos programas escolares da EJA no Conjunto Prisional:

Cursos profissionalizantes – Pronatec e Cabeleireiro (2014); Programa Todos pela Alfabetização – Topa/2015; Projetos de leitura, jogos, arte (literatura, coral musical, pintura) e saúde; Enem/2013; Encceja/2013; CPA/2015; palestras; atividades físicas; Laborativa – Capinagem; auxiliar de cozinha, de limpeza e de padaria; artesanato.

No curso da pesquisa, foi possível perceber as lacunas existentes na aplicação das atividades escolares: número reduzido de alunos para o contingente do presídio; quando desenvolvidas, aulas comuns com temas do currículo de alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental, muitas vezes interrompidas por normas internas de segurança, gerando índices de estudos bem abaixo do previsto; alguns em cursos técnicos de artesanato, padaria e cabeleireiro. Um quadro que pouco poderia contribuir para a continuidade da formação escolar.

Assim, informa Souza (2015, p.119), “Por serem assim estruturados, não se vinculavam a uma proposta educacional-, com suas metas, objetivos a serem alcançados e ações-, não permitindo a convergência do movimento interdisciplinar, com fins no desenvolvimento integral do educando/interno”.

A pesquisa de Silva (2017) no Estado de Goiás (GO), Brasil, foi realizado em colégio estadual, que mantém extensão com a unidade prisional da pesquisa, no município de Aparecida de Goiânia/GO. Os resultados não fogem ao paradigma de descompassos entre as previsões legais e as diretrizes curriculares da EJA prisional e a prática escolar nos presídios. A começar pela oferta do programa em apenas 32 dos 246 municípios goianos, atendendo somente a 3,2% dos 15.965 presos, dados provenientes do Depen (Brasil, 2015).

A questão da oferta tem sido, pois, uma das principais restrições dessa modalidade escolar no sistema prisional, visto que nem todos os presos se interessam.

Quanto às questões de aprendizagem, revelaram-se de muito baixas por ínfimo contingente de alunos, prioritariamente no nível de alfabetização, já que dos 3.955 detentos da Unidade prisional, 15% deles eram analfabetos, segundo relatório do Depen, à época (Brasil, 2015); havia matriculados apenas 72 alunos em 2016 na 1ª etapa da EJA, correspondente aos anos iniciais do fundamental, 1,82% dos presos que, deduzidas as desistências e as evasões, restaram 40 alunos; na 2ª etapa, 77 alunos, correspondente aos anos finais do fundamental; 38 alunos na 3ª etapa no nível do ensino médio; e 11 no nível técnico integrado ao ensino médio. Sem considerar também a elevada rotatividade desses alunos nos diferentes ciclos escolares (Souza, 2017).

Pinto (2018) delineou investigação com objetivo de pesquisa a implementação educacional em unidades prisionais de Mato Grosso do Sul (MS) e São Paulo (SP). Os dados obtidos nos dois complexos investigados, proporcionalmente à extensão do atendimento escolar ao preso, mantêm estreita relação com os outros trabalhos descritos e comentados anteriormente, portanto fatos comuns no desenvolvimento prático da EJA prisional (Silva, 2017; Souza, 2017).

Nas pesquisas mencionadas, então, foram referidos aspectos pedagógicos, como falta de professor em turnos; dificuldades de trabalho docente por regras de segurança; escassez de salas e material didático, entre outras restrições para o exercício da EA na forma da EJA. As estruturas operacionais dos cursos não condizem com as orientações curriculares previamente organizadas pelos Estados, inclusive programações para biênio ou triênio escolar e em EAD.

Quanto a critérios avaliativos, são considerados os métodos da educação básica, que segue o critério processual com reforço de atividades propostas pelo professor com adaptações à EJA, inclusive de cada Estado brasileiro. Isso está nos planos e orientações curriculares e pedagógicos estaduais, conforme as determinações legais e as diretrizes operacionais da educação prisional pela EJA (Brasil, 1984; 2009; 2010; 2011). Até porque os alunos interessados devem preparar-se para a certificação do segmento escolar concluído por meio do Enceja e do Enem (Silva, 2017; Pinto, 2018).

O fato é que a oferta da EJA no sistema carcerário apresenta restrições históricas na aplicação pedagógica a partir do currículo que, apesar de oficialmente compatibilizar-se com o do ensino regular (Brasil, 1996; 2018), tem formatação vinculada aos planos pedagógicos

regionais, impondo limites relativos ao rendimento, em baixos contingentes de alunos. Sem entrar no mérito da qualidade da aprendizagem, as abordagens até aqui traçadas mostram o segmento da EA na forma da EJA em presídios nos dois polos que a caracterizam: o vasto corpo legal, diretrizes e programas de oferta e operacionalização, e o alcance real das propostas escolares perante o aluno encarcerado, inclusive com readaptações curriculares e pedagógicas em unidades prisionais específicas.

Assim, o quadro evidencia um denso descompasso entre currículo, rendimento e avaliação da aprendizagem se considerada a extensão educacional da EJA ao aluno preso pela própria natureza do ambiente, insalubre, tenso, passível à violência e rigorosamente normativo, divergentes relações entre gestão prisional e educacional e infraestrutura precária e poucas ofertas profissionais. Como sugere Pinto (2018, p.198), “Esse aspecto é averiguado principalmente em São Paulo, dada a dificuldade na obtenção de autorização para estudo de campo em penitenciária”.

A questão central reina precisamente nas políticas da EJA serem aplicadas sem uma linha coordenada de trabalho, apesar de base comum, tanto curricular quanto pedagógica, conforme projeta a BNCC. Não se pode, todavia, desconsiderar a validade da educação prisional para aqueles que, de fato, conseguem progredir na formação escolar e na vida social. Mas falta muito para um rendimento capaz de atingir os objetivos propostos de humanização e de reinserção do apenado na sociedade pela educação escolar, conforme a jurisprudência pertinente, comentada nos principais diplomas legais, descritos e discutidos a seguir.

### 1.3 Educação prisional: aspectos legais e obrigatoriedade do Estado

Como antecipado em passagens precedentes desta abordagem, à EA na forma da EJA confere-se extenso histórico em delineações curriculares, legais e pedagógicas, em que se verifica a busca das diversas formas de suprir lacunas na escolarização de pessoas adultas que, por algum motivo, ficaram à margem do sistema escolar. Em que pesem as referências a legislações demarcando conceitos e leis do ensino regular no Brasil, já evidenciadas no curso das exposições teóricas anteriores, cabe melhor analisar os principais dispositivos jurídicos, de natureza constitucional e infraconstitucional, de modo que se possam avaliar as dimensões legais e curriculares da educação brasileira e do segmento escolar da EJA no sistema prisional, incluso nesse universo oficial.

### 1.3.1 Lei de Execução Penal e escolarização de apenados

As intervenções do Estado brasileiro na escolarização prisional têm um histórico não muito recente, contando-se nesse sentido com a instalação das primeiras casas de correção de presos a partir de 1834, cujas políticas assistenciais acampavam timidamente a melhoria escolar do encarcerado (Almeida & Santos, 2016). Duarte & Sivieri-Pereira (2018, p.03) dizem que falava-se em “educação como forma de tratamento e restauração social das pessoas em privação de liberdade”. Na verdade, segundo esses autores, tratava-se de medidas em forma de ações pontuais, desprovidas de práticas e objetivos claros, que funcionavam mais como justificativas da condição precária do encarcerado do que como direito social legalmente assentado.

As tendências humanistas, particularmente, na seara carcerária, tiveram no século XX, o marco histórico de atenção ao preso no âmbito dos princípios e dos direitos humanos emergentes na Europa. Educação e trabalho passaram a compor o discurso de movimentos políticos e sociais na esfera prisional. Foi com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 1948, por países-membros da ONU, que se tratou de forma explícita e universal dos fundamentos da dignidade humana nos *corpora* jurídicos, cujo artigo 26 estabelecia que “Toda pessoa tem direito à educação” (Santos, 2017; Duarte & Sivieri-Pereira, 2018).

A Declaração referenciou tratados assistenciais e de planos de metas prisionais das nações signatárias, os quais inspiraram nova ordem jurídica e políticas sociais relativas ao segmento carcerário. Nesse contexto, realizou-se o Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, realizado em Genebra em 1955, estabelecendo Regras Mínimas para o Tratamento do Preso. Nas propositivas de condições básicas de cuidados pessoais, acompanhamento jurídico e social, o documento destacou a escolarização do preso (Santos, 2017).

Nesse ínterim, o governo brasileiro buscou direcionamento próprio para o segmento prisional, no sentido de garantir premissas de direitos humanos. Assim, pela Lei n.3.274, de 02 de outubro de 1957, foram criadas as Normas Gerais do Regime Penitenciário, conforme o artigo 5º da Constituição de 1946, inciso XV, alínea *b*, que trataram das condições gerais de atenção ao preso, particularmente em termos de educação e trabalho (Brasil, 1957; Duarte & Sivieri-Pereira, 2018). Ainda, sob os auspícios de documentos internacionais, as discussões acerca das condições degradantes do encarcerado mantidas no regime militar

(1964-1985), foi editada a LEP/1984, voltada especificamente ao segmento prisional, incluindo direito à educação escolar.

Na LEP, nos artigos 17 a 21, deliberou-se exclusivamente sobre as diretrizes de oferta e procedimentos escolares no âmbito dos presídios. As predisposições legais delinearão as modalidades formativas do apenado, integradas ao sistema escolar da União, atreladas, portanto ao currículo e ao trabalho docente do ensino regular. Assim foram definidos o ensino fundamental (antigo 1º grau) e o ensino técnico voltado ao trabalho em nível de iniciação e aperfeiçoamento, podendo ser aplicados em instituições públicas e particulares com apoio público de material didático (Brasil, 1984; Duarte & Sivieri-Pereira, 2018).

A jurisprudência penal no campo da educação escolar no cárcere toma corpo com a LEP na perspectiva legal de garantir o direito dos apenados à escolarização, até então omissa nas políticas sociais relativas ao setor prisional, um marco no segmento, frente a outros documentos jurídicos subseqüentes, como a própria CF/1988 (Almeida & Santos, 2016; Duarte & Sivieri-Pereira, 2018). Segundo Santos (2017, p.54), “mesmo sendo um documento anterior à década de 1990, por estar em vigor ainda hoje, é considerado essencial na garantia do direito à educação no sistema penal”.

Assim, a LEP assegurou a oportunidade de estudos e profissionalização aos presos do sistema carcerário, com vista à retomada de vida fora da prisão, dentro das expectativas de reinserção social após alterações normativas nesse sentido. Como explicam Duarte & Sivieri-Pereira (2018, p.05), “Observamos que a partir da substituição das Normas Gerais de Regimento Penitenciário (Lei nº 3.274/1957) pela Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), abriram-se portas para uma nova fase na história da execução penal do Brasil”. Em termos legais, então, e com legislação específica, a educação prisional assumiria nova fase de oferta e de ações jurídicas, sociais e escolares na ambiência das prisões com força legal, política e educacional para o encarcerado.

Ademais, a LEP já se lançou com precedentes da educação de adultos antes em prática pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado na segunda metade de 1960, cuja finalidade central era proceder à alfabetização de pessoas jovens e adultas. Tratou-se de um programa escolar que viria dar forma oficialmente à EJA, posteriormente inscrita como segmento da educação básica e da escolarização de apenados (Brasil, 1996; Duarte & Sivieri & Pereira, 2018).

Assim, a LEP constituiu o marco legal e aglutinador de aportes jurídicos e educacionais relativos ao circuito prisional. Em legislação geral, a LEP passou a representar

as regras assistenciais ao preso, inclusive escolares, corroborando com as perspectivas globais de direitos humanos e de expansão educacional dirigidos a todos, fato que teria ratificação em doutrina constitucional, na forma de prerrogativa da universalização do ensino.

### 1.3.2 Constituição e obrigação do Estado sobre a educação escolar

A educação de pessoas em regime prisional no Brasil constitui um dos capítulos inscritos na historiografia do sistema da educação formal brasileira, na esteira de princípios humanistas, veja-se a pioneira Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e outras afins e o movimento global de educação para todos, deflagrado em meados da década de 1980 para 1990, com documentos (inclusive inseridos nas ordenações jurídicas), discutidos, assinados e operacionalizados educacional e legalmente por mais de 150 países, entre os quais, o Brasil (Lira, 2018; Pinto, 2018).

As movimentações políticas na esfera educacional tiveram forte influência na expansão do neoliberalismo no fluxo da globalização, em que se identificou em larga medida a falta de qualificação técnica e de mão de obra para as demandas econômicas crescentes. Além do mais, de acordo com Marsiglia et al (2017, p.112), “ao mesmo tempo, a perda de direitos, o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, dentre outros impactos das reformas neoliberais não poderiam se constituir como ameaça à estabilidade do sistema”.

Desde os princípios da formação constitucional brasileira, a questão educacional teve indícios oficiais de legalidade, embora de modo pontual, elitista e excludente. Mas essa questão encontrou nesses movimentos sociais referências revisionistas para expansão da oferta escolar (Costa & Machado, 2018; Pinto, 2018). A educação escolar adulta se insere nessa classificação, que se tornou pano de fundo de dezenas de programas específicos de alfabetização como principais instrumentos de reparação escolar de adultos, consequência das próprias falhas das políticas educacionais do país (Costa & Machado, 2018; Pereira, 2018). Na verdade, segundo Costa & Machado (2018, p.32),

No campo educacional, cuja oferta, desde o início deste país, foi concedida a poucos, consolidando assim em grande parcela dessa população sem instrução escolar. Quase cem anos após a Proclamação da República (1889) no Brasil, foi com a Constituição Federal de 1988 que, no campo do direito, foi evidenciada a promessa de educação para todos.

Além disso, os últimos anos do regime militar (1964-1985) com sinais de redemocratização do país ensejaram uma nova carta constitucional, promulgada em 05 de outubro de 1988 com prerrogativas à educação universal, implementável com apoio do Estado, da família e da sociedade (Brasil, 1988; Almeida & Santos, 2016; Lira, 2018). A nova Carta impulsionou iniciativas de mudanças na educação com legislações complementares e diretrizes com base constitucional. Segundo Lira (2018, p.68), “Começou-se a pensar e discutir sobre formas de avaliação, formação docente, e também sobre temas específicos como gênero, raça e direitos humanos”.

Assim, a CF/1988 passou a referenciar o marco dos direitos sociais do cidadão brasileiro e do estrangeiro legalmente estabelecido no país, sendo a educação um dos mais expressivos temas constitucionais nesse sentido, em vista da inspiração democrática da Carta, prescrição doutrinária inscrita no artigo 5º, *caput*, em sentido universal de direitos: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. (Brasil, 1988)

Os ditames pertinentes à educação estenderam a conflagração participativa de instituições, agentes e sociedade na oferta legítima da educação escolar, desde os primeiros anos de escola ao nível superior. O que sugeriu abrangência à EA na universalidade do ensino regular no país (Brasil, 1988). Assim, no cerne de preceitos democráticos e de cidadania, a CF/1988 instituiu as linhas doutrinárias do sistema educacional brasileira:

Art. 205. 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 sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (...).

Observe-se que o *caput* do artigo 205 faz alusão aos fundamentos da educação, sedimentados na tríade pessoa, cidadania e trabalho, dimensões inerentes às categorias

escolares destinadas aos diferentes segmentos sociais, entre os quais, o dos adultos que, até então, ainda se privava de contornos definidos, principalmente em termos curriculares e de objetivos. Isso pelo fato de a escolarização de adultos à época manter-se associada à condição histórica de alfabetização e a programas e campanhas políticas e sociais.

Os preceitos constitucionais abordaram de forma ampla, direitos e garantias à educação, sem menção a qualquer grupo ou estrato social como contemplados (adultos ou apenados, por exemplo), embora em 11 de julho de 1984 tenha entrado em vigor na área penal a Lei n.7.210 (LEP), consignando um acervo de medidas de reintegração de detentos na sociedade com a educação escolar sendo considerada uma das mais relevantes ações nesse sentido. Contudo sem definições de currículo e de trabalho pedagógico, que viriam mais tarde por ocasião da LDB/1996, instrumento regente do sistema escolar nacional, incluindo a EA na forma da EJA, aplicada em prisões (Brasil, 1984; 1996). Dessa forma, segundo Almeida & Santos (2016, p.03):

A Carta Magna também atribui à educação papel importante no desenvolvimento nacional, na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade e na promoção do bem de todos, sem preconceito de gênero, raça, etnia, cor, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A partir das premissas constitucionais, então, outros dispositivos legais e de metas buscaram dar contornos ao sistema escolar brasileiro com foco na universalização do ensino com definições de bases curriculares, pedagógicas e segmentais (ciclos escolares) da educação básica. Nesse trajeto organizacional, a EA teve assento no sistema regular de ensino pela LDB/1996, no modelo oficial e específico da EJA, que não teve a particularidade da escolarização de apenados definida no mesmo diploma legal. Contudo, como a CF/1988, se assim não o fez, a LDB/1996 traçou o marco da EA e os fundamentos aplicáveis à modalidade também no sistema prisional.

### 1.3.3 Lei de Diretrizes de Bases e formação do currículo

Com base em dispositivos constitucionais, a LDB/1996 foi editada como diploma legal da educação brasileira com detalhamento normativo, institucional, curricular e pedagógico relativo ao ensino regular, no qual se insere a escolarização de jovens e adultos, definida na categoria EJA, também delineada em legislação específica. De modo geral, o

artigo 10, inciso III, concede aos entes federativos a incumbência de “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (Brasil, 1996).

No tocante à educação básica, enfoque central da jurisprudência, a LDB/1996 destaca os segmentos escolares do sistema: educação infantil com atendimento em creches e na pré-escola; o ensino fundamental, com divisão facultativa em ciclos, mas adotada pelo sistema escolar, em anos iniciais e finais; o ensino médio regular com duração de 03 anos como fase progressiva do ensino fundamental; o ensino médio com foco na formação técnica e profissional; a educação de jovens e adultos para as pessoas, que não completaram os estudos básicos na idade regular, ou para aquelas que nunca frequentaram a escola com destaque para a formação profissional; e a educação profissional com eixos curriculares específicos da área técnica (Brasil, 1996).

Como se observa, a LDB/1996, citando a EJA em termos gerais, não mencionou especificamente o processo escolar no sistema prisional, embora deixe subentendida a EJA a qualquer grupo social relacionado à modalidade escolar adulta (Pinto, 2018). É o que determina a legislação (Brasil, 1996):

(...)

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Dadas as peculiaridades da EJA, como idade, defasagem escolar, trabalho e tempo reduzido, a LDB/1996 fixou bases para o desempenho escolar e formativo desse aluno. Ficaram definidas, então, formas específicas de acesso à educação básica pela EJA (turnos, currículos, prática pedagógica diferenciada), estatuto do ensino regular nos graus formativos (fundamental e médio e médio técnico ou somente técnico), inclusive com participação em exames nacionais de certificação da aprendizagem, como o Encceja e Enem (Brasil, 1996).

Apesar da omissão a respeito, os trâmites da educação prisional passaram a referenciar-se pela LDB/1996 com apoio das regras pioneiras da escolarização de presos da

LEP. De qualquer forma, segundo Almeida & Santos (2016, p.05), “O exame da legislação educacional e penal no Brasil nas últimas décadas mostra que o estado brasileiro deu passos significativos no sentido da garantia a todos do direito à educação, incluindo as pessoas privadas de liberdade”.

Também com base em incursões precedentes de princípios democráticos e de leis penais pertinentes e em preceitos constitucionais (CF/1988), a partir dos anos 2000, as esferas de governo federal e estadual reuniram esforços, no sentido de regulamentar a oferta e a execução de políticas escolares no sistema prisional por meio de legislação e diretrizes específicas. Não apenas como substrato de programas e campanhas escolares, tais os precursores da educação de adultos, aportes legais subsidiários de política carcerária com ênfase na educação escolar do apenado.

#### 1.3.4 Leis correlatas para o sistema prisional

A partir de princípios constitucionais e das delineações infraconstitucionais ensino regular no Brasil (no caso, a CF/1988 e a LDB/1996), a escolarização de presos foi garantia consignada noutros aportes legais, em diretrizes e em planos de metas. As menções à EA na forma da EJA passaram a figurar nos planos e nas legislações revisionistas do ensino básico.

Com objetivos firmados para reduzir ou erradicar a alfabetização no país e consolidar a universalidade na oferta e na execução do ensino básico, conforme os preceitos constitucionais e a LDB/1996, o Brasil criou o Plano Nacional de Educação (PNE) já previsto na CF/1988 (artigo, 2014) para o período de 10 anos com a primeira versão em 2001, instituído pela Lei n.10.172, de 09 de janeiro de 2001. No bloco III, parte 05, item 17 do documento há referência à EJA e à escola prisional, embora sem detalhamentos operacionais dessa prática de ensino (Brasil, 2001; Pinto, 2018).

As metas previstas no PNE 01 não foram alcançadas na plenitude prevista, tendo sua reedição (PNE 02) lançada em 2014 pela Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, para o decênio 2014-2024, portanto ainda em vigência. Assim como na primeira edição, o PNE 02 contemplou a EJA e a educação prisional na Meta 10, fornecendo em maior ênfase referências curriculares, metodológicos e avaliativos para graus formativos, mas ainda de baixo exercício (Brasil, 2014, Pinto, 2018).

Mas cabe o destaque de que tais documentos não têm força de lei, apenas planos de metas, no sentido da universalização do ensino básico, incluindo a EJA e a educação escolar

na ambiência prisional. De qualquer forma, trata-se de instrumentos corroborantes da EJA no sistema escolar brasileiro, o que configura a oficialidade desse segmento escolar e de suas variáveis, inclusive nos círculos carcerários, que se aplicava nos moldes definidos pelo antigo Mobral e pela LEP (Brasil, 1984; Duarte & Sivieri-Pereira, 2018).

O setor público de políticas criminais, com base em preceitos constitucionais e na LEP/1984, foi editada a Resolução nº 03 em 11 de março de 2009, estabelecendo em caráter provisório as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, sem a especificação da EJA, fato confirmado pela Resolução nº 02 de 19 de maio de 2010, dispondo sobre tal oferta no âmbito da “educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais” (artigo 1º) (Brasil, 2010; Duarte & Sivieri-Pereira, 2018).

Em 09 de março de 2010, após anos de debates dos temas das Resoluções anteriores, o MEC emitiu o Parecer CNE/CEB n.4, fixando definitivamente as diretrizes educacionais no cárcere (Brasil, 2010). Na busca de implementação, ampliação e eficácia de programas escolares aos presos, foi promulgado o Decreto n.7.626, de 24 de novembro de 2011, instituindo o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional por meio do PEESP (em parceria com os Estados), reforçando a oferta da EJA nas esferas tecnológica e superior ao apenado (Brasil, 2011).

O fato é que, tanto o complexo de leis quanto diretrizes e programas educacionais destinados ao segmento prisional constituem instrumentos auxiliares da legislação geral da educação regular, que busca imprimir ao apenado condições de reestruturação de vida, dentro e fora do cárcere. Nem legislação nem medidas complementares (Resoluções, Pareceres, Decretos e afins) dão o suporte necessário a políticas direcionadas ao segmento em sentido efetivo. Ainda se resente de um esboço programático bem definido de atendimento escolar ao preso, pois, desde o currículo, as operações didático-pedagógicas, incluindo trabalho docente e meios avaliativos estão dependentes dos recursos do ensino regular adaptados em cada realidade prisional dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, de acordo com a BNCC e demais instrumentos regentes dessa área escolar (Brasil, 2010; 2011; 2018).

Mas trata-se de instrumentos constituintes de proposições válidas na busca da efetivação e do aperfeiçoamento educacional no segmento prisional que, segundo as estatísticas (Brasil, 2019), apenas 10 a 12% dos encarcerados exercitam alguma atividade escolar. No entanto, destacam Duarte & Sivieri-Pereira (2018, p.350), “De modo geral,

como pudemos observar por meio das leis e decretos supracitados, depois da virada do século XX para o XXI, novas estratégias vieram no sentido de agregar e aperfeiçoar o ensino escolar no interior das instituições carcerárias”.

A questão marcante do esboço programático da educação prisional diz respeito à baixa atenção política, educacional e social dada a essa categoria escolar, tendo em vista as formas pontuais, improvisadas e sem objetivos claros na aplicação e no desempenho do aluno preso. O processo escolar em evidência sugere mais um cumprimento da agenda educacional do que, de fato, uma política social com programas e metas efetivos relacionados a esse alunado (Duarte & Sivieri-Pereira, 2018; Pereira, 2018; Pinto, 2018). E as restrições começam, de acordo com Pereira (2018), com a percepção predominante sobre a EJA como instrumento alfabetizador, pouco se progredindo em etapas adiante do processo escolar. As palavras de Pereira (2018, p.238) são muito elucidativas a esse ponto:

A EJA, no bojo dessas concepções, sempre esteve reduzida à alfabetização de adultos até assumir uma visão mais ampla, a qual engloba a alfabetização, a pós-alfabetização, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional, transversalizados por outros conhecimentos que permitam ao jovem e ao adulto serem protagonistas de sua história, de sua vida, na sociedade e no trabalho.

Ademais, podem ainda ser elencados aspectos operacionais de baixo desempenho da prática da EJA no circuito carcerário, como o formato curricular, suscetível a cada ambiente prisional, embora com previsão de amplas na legislação e na BNCC; o trabalho pedagógico com professores em maioria improvisada; dificuldades impostas pelas regras e rotinas carcerárias; e, deficiência no acompanhamento do desempenho do aluno e na concretização de metas formativas, tanto escolares quanto profissionais e de ressocialização (Duarte & Sivieri-Pereira, 2018; Pereira, 2018; Pinto, 2018).

O fato é que, entre a teoria, delineada em jurisprudência constitucional e infraconstitucional, diretrizes e programas, e a prática escolar nos presídios ainda se nota claramente o vácuo de estratégias e consecução de objetivos da modalidade prisional de ensino pela EJA. A prática tem demonstrado que não basta um complexo de outorgas legais, diretrizes e planos para esta modalidade escolar. É necessária vontade política e o efetivo exercício de direitos humanos para que o projeto da escola carcerária seja realmente aplicado, conforme os determinantes oficiais a partir de um currículo focado nas metas previstas e nas especificidades operacionais do ambiente prisional.

#### 1.4 A prática da EJA no segmento prisional: currículo e docência em perspectiva

Após abordagens acerca da educação escolar no contexto carcerário, cabem alguns apontamentos que venham subsidiar os argumentos expostos até aqui, quanto à prática desenvolvida na área da EJA nos processos escolares de apenados. Tal ação se formaliza na expectativa de apresentar eixos estruturais de currículos, aplicação e resultados dos programas escolares ofertados. Como previsto nos determinantes legais e nas diretrizes da EJA, deslocados para o setor prisional (Brasil, 2010; 2011), os esboços curriculares, apesar de atrelados à LDB/196 e à BNCC, portanto ao ensino regular do país, dispõem de flexibilidade na composição curricular e pedagógica pelos Estados da federação, conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 (Brasil, 2000; 2010).

Não se intenta um trabalho amplamente investigativo sobre essas questões, mas o necessário para se compreender de modo realista como funciona a prática da EJA nas prisões, considerando-se as leis e as diretrizes que regem a modalidade de escolar em análise. E o ponto inicial acena ao currículo, que gera as demais ações desenvolvidas na EJA. Destacaram-se os Estados brasileiros do Paraná (PR), Rio de Janeiro (RJ), Bahia (BA) e São Paulo (SP) por concentrarem alguns dos maiores contingentes prisionais do país e sugerirem operações e fatores analíticos em larga extensão.

Pela amostra dos centros prisionais é possível verificar a representatividade dos processos escolares junto ao preso, considerando-se os PEESP, estabelecidos à responsabilidade de cada ente federativo do país para essa tarefa com apoio das Secretarias de Educação e das Secretarias de Justiça dos Estados com trabalhos diretamente nos presídios ou em parceria com instituições escolares. Um trabalho que requer várias frentes de ação, a começar pelos altos desníveis de escolarização dos alunos, que implica em planejamento condizente com tais variáveis e as particularidades operacionais da prática escolar em prisões (Brasil, 2011; Pereira, 2018).

##### 1.4.1 Currículo e variações curriculares nas abordagens escolares

No último censo do Depen, a população carcerária da amostra dos Estados brasileiros apresentou os seguintes números: o Estado do PR registrou 50.019 custodiados; o Estado do RJ, 52.691; o Estado da Bahia, 16.829; e o Estado de SP, 229.031 (Brasil, 2019). Com parcerias entre órgãos estaduais de educação e de justiça são definidos componentes

curriculares, operacionais (prática pedagógica e avaliação) e objetivos da aprendizagem do alunado, incluindo a participação em exames nacionais de certificação e formação profissional (Brasil, 2010; 2011).

Assim, para o desenvolvimento dos trabalhos didático-pedagógicos são destacados corpo docente, gestão escolar e pedagógica, agentes administrativos, material escolar e os parâmetros de certificação dos segmentos escolares obtidos. E as etapas formativas definem-se da seguinte maneira (Brasil, 2019, p.56):

- a) atividades de ensino escolar, que compreendem as atividades de alfabetização, formação de ensino fundamental até ensino superior, b) cursos técnicos (acima de 800 horas de aula), c) curso de formação inicial e continuada (capacitação profissional, acima de 160 horas de aula), e d) atividades complementares, que abarcam os custodiados matriculados em programas de remição da pena pelo estudo por meio da leitura.

De acordo com o documento do PEESP do PR, com base no princípio da EA, ou para aqueles que não completaram os estudos básicos em idade própria, conforme a LDB/1996, o eixo curricular se compõe de saberes disciplinares relativamente às variações curriculares e operacionais próprias da modalidade EJA no sistema prisional com referência no ensino básico. Dessa forma, o plano tem a meta de proporcionar ao aluno o trânsito possível da escola regular, certamente adaptado às especificidades de tempo e das normas carcerárias disponíveis, assim como às formas avaliativas e de certificação, como os exames supletivos ofertados pela Secretaria de Educação, já previstos em jurisdição da educação escolar nas prisões (Brasil, 2010; 2011; Paraná, Brasil, 2015).

O currículo segue, portanto, os conteúdos definidos do ensino regular para o ensino básico inscrito na BNCC, apresentados na seção 1.1.3 (p.37), ampliado nas disciplinas História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, como estabelecem as Leis n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e n. 11.645, de 10 de março de 2008, respectivamente. O perfil curricular que se coaduna com avaliações internas, como os exames supletivos e os oficiais, como o Encceja e o Enem. Acrescentem-se ainda projetos específicos de complementação curricular voltados aos estudos de Teologia, Arte e Música com metas próprias de formação (em algumas prisões), e de ensino técnico em conjunto com o Pronatec (Brasil, 2003; 2008; Paraná, Brasil, 2015).

O trabalho escolar recorre a material didático fornecido pelo MEC para a EJA que, apesar da utilidade, evidencia lacunas para as necessidades de aprendizagens dos alunos, por

isso as incursões na produção de material próprio. E os elementos diferenciadores são as linhas básicas da EJA: cultura, trabalho e tempo, diferenças conceituais dos estudos em relação ao ensino regular (Paraná, Brasil, 2015). Dessa forma, segundo o documento (Paraná, Brasil, 2015, p.62), “é necessário ampliar a quantidade, variedade e qualidade do material, especialmente no que se refere ao kit básico”.

No geral, apesar de currículo básico e eixos disciplinares complementares, o trabalho escolar resente de aportes materiais e didático-pedagógicos, assim como a extensão do ensino a maior número de presos nos diferentes segmentos escolares; padronização de salas de aula, ampliação da oferta de livros e afins; equipamentos pedagógicos (inclusive, informáticos) e foco na qualificação de professores, principalmente na formação continuada. Trata-se de processos escolares com índices relativamente baixos de custodiados, de 50.019 presos apenas 4.205 (8,41%) se incluem em condições escolares (Paraná, Brasil, 2015; Brasil, 2019).

No Estado do RJ, o PEESP com base na EJA também congrega particularidades na oferta escolar ao preso, em um contingente de 52.691 de encarcerados e 4.451 (8,45) em atividades escolares nas unidades prisionais (Brasil, 2019). O plano de educação prisional do RJ se encontra mais específico na abordagem técnica com a Secretaria da Educação no centro da organização e operacionalização do sistema. Conforme as diretrizes da educação prisional do Estado, no documento datado de outubro de 2015, os conteúdos curriculares estão atrelados aos do ensino regular do país, definido na LDB/1996, embora suscetíveis às demandas locais dos segmentos carcerários (Brasil, 1996; Rio de Janeiro, Brasil, 2015).

Sendo assim, os eixos curriculares vinculam-se às normas e saberes curriculares da educação básica nacional (seção 1.1.3, p.37) como propugnam a LDB/1996 e a BNCC (Brasil, 1996; 2018). Mas complementados com programas e setores administrativos específicos e adaptações curriculares, principalmente para os níveis escolares mais baixos, no caso, do ensino fundamental. Por exemplo, de acordo com o documento (Rio de Janeiro, Brasil, 2015, p.52/53, respectivamente), foi criado o “Programa Brasil que atua no Estado RJ com 90 turmas, sendo 35 em Unidades Prisionais, com atendimento de 1.951 alfabetizando, sendo 750 atendidos em Unidades Prisionais”, assim como o “Sistema Conexão Educação, é uma iniciativa da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro que objetiva aperfeiçoar processos, dentro das Unidades Escolares”.

Na verdade, trata-se de procedimentos típicos de cada contexto prisional da Federação, como preveem as diretrizes e as leis do segmento educacional (Brasil, 2010;

2011). Apesar de comungar com o currículo do ensino regular nacional, o planejamento curricular da EJA passa por variações em cada contexto da educação carcerária.

As questões curriculares no ambiente prisional do Estado da Bahia (BA) nesta abordagem são relevantes por estarem no centro da investigação, especificamente em unidade carcerária da cidade de Ilhéus. O plano estadual da escola carcerária da BA também se apoia no currículo do ensino regular nacional com mudanças inerentes aos programas formativos em nível escolar e profissional, em parcela de 2.485 (14,77%) em atividade escolar de um universo de 16.829 de custodiados, inclusive com unidade prisional sem oferta escolar (Bahia, Brasil, 2015; Brasil, 2019).

Os conteúdos curriculares, regularmente definidos, são adaptados às diferenças do público atendido, em termos escolares, já que há níveis distantes de escolaridade entre os internos. E essa heterogeneidade repercute na organização do material didático, que também se compatibiliza com os níveis escolares dos alunos (Bahia, Brasil, 2015). Mas a questão principal nessas variações é a oferta imprecisa de material didático para o trabalho pedagógico. De acordo com o documento (Bahia, Brasil, 2015, p.50), “embora haja uma crescente produção e publicação de materiais orientados ao ensino na Educação de Jovens e Adultos, essa produção não é suficiente para atender a modalidade”.

Além do currículo regular adotado (já com formato alterado), o planejamento escolar inclui programas e atividades próprios, como constatados em outros centros de educação prisional, mas nem sempre estendidos a todas as unidades, como o Topa (programa de alfabetização do Estado) desenvolvido apenas em 02 unidades prisionais do Estado e programas específicos de alfabetização com referência na EJA. Como relata o documento, há uma diversidade operacional do currículo a partir de adaptações de conteúdos e de oferta escolar. Além disso, Estado e municípios podem atender o segmento prisional com planejamentos pedagógicos diferentes (Bahia, Brasil, 2015).

Em SP, as dimensões do sistema prisional também dão amostras da operacionalização da educação escolar para apenados em contexto de 229.031 presos, conforme último levantamento com 17.800 (7,96%) deles em atividades escolares (Brasil, 2019). No tocante ao aspecto escolar, segundo o plano bianual (2015-2016), a base curricular da EJA é a mesma do ensino regular de SP, aplicada convenientemente às restrições da dinâmica carcerária, e compatível com os recursos didáticos aplicados no trabalho pedagógico, como livros didáticos e paradidáticos, apostilas e material de escrita e de apoio às aulas (alguns equipamentos audiovisuais e informáticos), e materiais específicos da EJA

profissional, mas em descompasso à necessária utilização nas práticas de aula (São Paulo, Brasil, 2015).

De acordo com a planificação, as Secretarias da Educação e da Justiça mantêm convênios com vários outros órgãos de formação técnica para desenvolvimento de programas na EJA profissional para pessoas em diferentes regimes (aberto, semiaberto e fechado). São articulados, então, os determinantes curriculares oficiais com os quesitos técnicos dos cursos parceiros, como os da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e do Pronatec (São Paulo, Brasil, 2015). Observe-se o diferencial de parcerias em um Estado como SP em relação aos demais pela diversidade institucional, educacional e o poderio econômico e político.

Assim como nos demais planos, o currículo da escola prisional de SP não se difere do ensino básico, tanto em termos da escola regular quanto da escola técnica, mas passível de adaptações às ações e objetivos da proposta escolar do interno. Nesse processo, vários programas específicos com apoio de instituições e de grupos de trabalho buscam empreender meios de atingir as metas, observando os níveis escolares dos alunos para conciliar com o trabalho docente e o desenvolvimento das aulas. Em 2013, segundo o documento São Paulo, Brasil (2015, p.54) foi criado o “Programa de Educação para o Trabalho e Cidadania ‘De Olho no Futuro’ – PET. O Programa abriga diversas e diferentes ações voltadas para a educação integral com foco no mundo do trabalho e na cidadania”, hoje aplicado em quase todas as unidades prisionais do Estado.

Na verdade, as formas curriculares e derivações programáticas da oferta escolar no cárcere já estão definidas em lei, dirimindo que Estados e municípios podem adequar seus planejamentos didático-pedagógicos a partir da estrutura curricular nacional (LDB/196; BNCC) às especificidades e aos objetivos escolares dos alunos (Brasil, 1984; 2010; 2011). De acordo com o artigo 28, § 2º, “Os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço” (Brasil, 2010), prerrogativa extensiva a todas as unidades prisionais do país.

A questão refere em larga medida na aplicação dos planos de ensino, que se desenvolvem em condições precárias, tanto em estrutura física (ambientes de aula) quanto operacional (trabalho pedagógico e gestão escolar). Segundo Coelho (2018, p.54):

A realidade da educação em muitos presídios no Brasil é a oferta de uma educação improvisada, com professores improvisados que,

consequentemente, acabam improvisando os conteúdos de ensino. Na maioria dos casos, nas unidades penitenciárias, a justificativa de todo esse imprevisto reside na falta de apoio técnico e financeiro dos órgãos governamentais descomprometidos com a educação no cárcere e tão pouco inclinados a promover incentivo à formação docente.

Em que pese certa observância à centralidade do currículo regular nos planos de ensino da EJA prisional, já que se associam aos processos avaliativos e certificadores (exames supletivos, Enceja e Enem), os demais programas e atividades auxiliares educacionais, específicos de cada realidade carcerária, variam muito em natureza e eficácia (Onofre, 2016; Coelho, 2018). De acordo com o Depen (Brasil, 2019), atividades complementares são planejadas com foco na remição de pena, principalmente em leitura, com média de 49,96% de alunos nessa atividade, 46,95% desenvolvem atividades de videoteca, cultura e lazer e 3,83% realizam atividades esportivas.

Em termos efetivos (estudos e conclusão de segmentos escolares), os inscritos no Enceja/Enem-2019, segundo informe do MEC (98.000 e 46.163 detentos e menores infratores respectivamente, relativo ao ensino fundamental e médio em nível de confirmação do término dos estudos), dão amostra da distância entre o contingente prisional do país (726.354 presos) demandante de escolarização e os resultados concretos. Além disso, nesses números estão inclusos os jovens em regime de medidas socioeducativas, portanto fora do sistema prisional, já que são desconsiderados da esfera penal, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990; Brasil, 2019c). O que sugere número menor da participantes no Enceja/Enem.

De igual modo, os alunos participantes que alcançam a condição de trabalho decorrente de matrizes curriculares, em nível técnico, incluem-se em contingente relativamente baixo se considerada a estimativa de 726.324 pessoas privadas de liberdade. Em termos percentuais (Brasil, 2019, p.60), “No primeiro semestre de 2017, 17,5% da população prisional estava envolvida em atividades laborais, internas e externas as unidades penais, o que representa um total de 127.514 pessoas trabalhando”. Um percentual, pois, muito aquém das premissas oficiais de formação escolar, considerando-se a população prisional.

Se consideradas as unidades prisionais do país em separado, a do PR, de 50.019 presos no sistema carcerário, 4.205 (8,41%) presos, em atividade escolar, mas apenas 5.601 (11,20%) deles têm conseguido exercer atividade laboral após cursos escolares e técnicos,

dentro ou fora do cárcere; no RJ, de 52.691 encarcerados, 4.451 (8,45%) tem atividade escolar, mas apenas 2.484 (4,71%) deles estão alocados profissionalmente; no contexto prisional da Bahia, 2.485 (14,77%) em atividade escolar de um universo de 16.829 de custodiados, somente 3.500 (20,80%); e SP, que contabiliza 229.031 presos, com 17.800 (7,96%) deles em atividades escolares e 56.770 24,79 exercendo atividades laborais, dentro e fora do presídio, em empresas industriais e de serviços, organizações sociais e contingentes trabalhando para o próprio presídio, recebendo ou não alguma remuneração (Brasil, 2019).

Em suma, constata-se uma disparidade entre o contingente prisional e os efetivos escolares no ambiente carcerário. Há evidências pelas abordagens que tais diferenças não decorrem exatamente do currículo e variações relativas, mas dos processos operacionais da oferta escolar no ambiente prisional. A extensão em diferenças já se dá na dimensão da própria oferta, historicamente muito reduzida e, posteriormente, em desistências, evasão e transferências de presos entre unidades carcerárias (Santos, 2017; Silva, 2017). Portanto, marca característica da escolarização de adultos nos presídios e indicador dos níveis e quantitativos de ações operacionalizadas no setor.

Como se observou em abordagens precedentes, apesar das variáveis curriculares nas unidades prisionais do país, há resultados apresentados, tanto no aspecto escolar quanto profissional. Para isso, é necessário que se redimensione a política educacional carcerária, sobretudo nas operações práticas em se incluem currículo e trabalho docente, de modo a incentivar o apenado a buscar o instrumento da educação para retomada de vida social e profissional. Alguns processos e elementos podem ser considerados com maior ênfase no exercício pedagógico, e que auxiliam e completam os conteúdos disciplinares do currículo regular na EJA prisional.

#### 1.4.2 Atividades interdisciplinares e transversais na educação escolar prisional

O currículo aplicado na forma que lhe é peculiar, desenvolvido por disciplinas de modo fragmentado, normalmente não tem obtido resultados significativos na dimensão esperada. Nem na escolar regular. Quando parte para segmentos escolares específicos, como o da EJA, esses resultados tendem a poucos efeitos práticos, se não considerados os fatores e expectativas que caracterizam o aluno dessa modalidade escolar em perspectiva interdisciplinar, forma dialógica dos saberes para a prática social e, principalmente para efeito de ressocialização.

A formação e o desenvolvimento de um currículo, qualquer que seja ele, estão inerentemente ligados a conhecimentos necessários a diferentes funções da vida social. Além disso, o próprio currículo já definido não abrange outros domínios não formais, que se alinham a essa prática de vida. A relação interdisciplinar que move a formalidade educacional constitui há muito fonte discursiva da agenda pedagógica. A própria natureza do conhecimento induz a essa perspectiva, já que este abrange função social dos saberes, tanto teórico quanto reais, extensível à escolarização de apenados via EJA (Lenoir, Hasni, & Froelich, 2015; Caldas; Holzer; Popi, 2017).

Mas a questão recorrente ainda reside no entendimento e no exercício do jogo interdisciplinar, praticado de modo superficial, na assimilação do conhecimento na esfera escolar, com destaque para disciplinas segmentadas e, normalmente, desconexas da realidade operacional do aprendiz, o que seria o currículo não formal, ou oculto (Campos Pinto & Fonseca, 2017). Há uma dicotomia entre esses lados da aprendizagem, como traduz a abordagem de (Caldas; Holzer; Popi, 2017, p.166), “A interdisciplinaridade no mundo contemporâneo tem sua importância e seus desafios, e para que se desenvolva no espaço escolar, relacionar saberes se faz necessário, de modo a promover o encontro entre teoria e prática”.

Esse ponto analítico da interdisciplinaridade não poderia omitir-se nas abordagens da EJA, sobretudo pelos múltiplos fatores que entrecruzam o formato de aprendizagem dessa modalidade escolar e caracterizado pelo respectivo público aprendiz. No entanto, segundo Lenoir, Hasni, & Froelich (2015), não é possível se considerar que tal perspectiva de ensino seja exercida pedagogicamente nos centros escolares, conforme suas formas conceituais ou extensão desejada. Mas ao mesmo tempo é coerente observar que cabe o esforço da aplicabilidade interdisciplinar no desenvolvimento do currículo, indiferente sua natureza, incluindo a educação escolar carcerária.

Sendo assim, a interdisciplinaridade como suporte didático-pedagógico da EJA é algo natural nas incursões escolares pelo acúmulo de experiências de vida do aluno associadas ao pragmatismo e à operacionalidade social. Esse fluxo de saberes reais, do mundo da experiência, então, deve interligar-se com os saberes disciplinares do currículo, visto que esses blocos de saberes mantêm correlações comuns (Lenoir, Hasni, & Froelich, 2015; Caldas; Holzer; Popi, 2017).

Portanto, o currículo da EJA, apesar de seguir as diretrizes regulares de ensino, tem a premissa inexorável de extrapolar os limites da teoria disciplinar da escola pelas próprias

especificidades da categoria de formação socioeducacional. Isso em função de que, de acordo com Vilar & Anjos (2014, p.89):

A leitura de mundo feita pelos alunos compõe a questão curricular do que deve ser ensinado em sala de aula. É nesse entendimento de alunos da EJA, como sujeito no mundo, que faz seu viver no cotidiano e que produz símbolos e representações sobre si mesmo e o mundo que se abre espaço para as autênticas experiências dos alunos e para genuínas escolhas dos conteúdos significativos e relevantes para a EJA.

O currículo da EJA deve pautar-se, assim, pelos conhecimentos do aluno com foco na realidade que lhe é peculiar, nos aspectos geográfico, social, cultural, escolar e profissional, acrescidos de conhecimentos profissionais e humanistas. Mesmo porque, o próprio currículo regular dispõe de saberes que são próprios da vida desse aluno, embora teoricamente sistematizados. Dessa forma, nada mais coerente do que deslocar esses conhecimentos disciplinares para a realidade do aluno, que já os agrega, em grande parte, nas suas experiências de vida.

Na EJA prisional, os mecanismos teórico-metodológicos da EJA em perspectiva interdisciplinar constituem o principal enfoque de ensino, em vista do diálogo entre a sistematização curricular, os saberes reais e os eixos transversais de conhecimento, que normalmente estão à parte do currículo regular, mas considerados elementos pertinentes. Além do mais, esses recursos curriculares, formais e não formais, dialogam com saberes técnico-profissionalizantes do segmento EJA, tanto em grau fundamental de ensino quanto médio (Brasil, 1984; 2000; 2010; 2011). É o que propugna o artigo 4º, inciso IV, relativo aos PEESP: “(...) fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional” (Brasil, 2011).

Antes, as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais já havia designado a condição interdisciplinar da aplicação da EJA no circuito prisional. De acordo com o artigo 3º, inciso III, a oferta da EJA (Brasil, 2010, p.02):

Estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços.

As atividades escolares com EJA no ambiente prisional têm sido discutidas sob vários ângulos, e a questão interdisciplinar entre as mais recorrentes, já que a modalidade EJA em si e na categoria prisional abrange múltiplos saberes, inclusive eixos transversais de temas que o tradicionalismo curricular não alcança. Isso em razão da reincidência dos métodos regulares de ensino (que também deveriam enfatizar essa perspectiva) no trabalho pedagógico aos encarcerados.

Há vários pontos do aspecto interdisciplinar, que subscrevem o exercício docente da educação carcerária. De acordo com o Modelo de Gestão para a Política Prisional, editado em 2016, as atividades escolares no âmbito prisional têm buscado uma relação conexa, integrada, entre os diferentes tipos de conhecimento, de modo coerente e funcional à vida do apenado. Contudo, ainda se verifica um distanciamento operacional entre o PEESP dos Estados com material didático e atividades inadequadas ao alunado, não raras vezes, de conotação infantil, embora em vários planos estaduais estabeleçam o marco interdisciplinar no processo escolar (Brasil, 2016).

As dificuldades já se iniciam na ausência de um projeto político-pedagógico (PPP) unificado nacionalmente, sem tantas diferenças do quadro hoje constatado; o elemento pedagógico, no trabalho docente é outro ponto de atenção do problema, visto que a prática interdisciplinar tem sido considerada na forma de estudos complementares com temas transversais, complementações do próprio currículo considerado regular (Brasil, 2016). Ou, mais precisamente, forma eventual de tratar de conteúdos disciplinares simultaneamente, porém desprovidos de planejamento e efetividade (Brasil, 2016; Onofre, 2016).

Se bem aplicada, a transversalidade constitui eixo de densidade curricular, pois costura elementos coadjuvantes e integrativos na aplicação curricular, articulando e ampliando a visão do campo principal da disciplina estudada de natureza escolar e de natureza técnico-profissional, trazendo esses eixos de conhecimento para o mundo real (Onofre, 2016). No caso do currículo da EJA carcerária, os temas transversais representam importante trunfo na qualificação das abordagens e da formação escolar do apenado, já que eles estendem o conhecimento a vários polos, dando ênfase à aprendizagem funcionalmente aplicável na vida real (Brasil, 2016; Onofre, 2016).

Na perspectiva curricular, a BNCC descreve os Temas Contemporâneos Transversais no conjunto disciplinar da educação básica nacional e que, por sua vez, se atrela aos condicionamentos de ensino da EJA regular e da EJA carcerária. O documento destaca os seguintes temas transversais (Brasil, 2018, p.19/20):

Ciência e Tecnologia, Direitos da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural, Educação Alimentar e Nutricional, Educação Ambiental; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras; Educação em Direitos Humanos; Educação Financeira; Educação Fiscal; Educação para o Consumo; Educação para o Trânsito; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; Saúde; Trabalho e Vida Familiar e Social.

Assim, as atividades pedagógicas no interno carcerário sob a perspectiva da EJA dispõem de recursos curriculares fomentadores de um promissor desenvolvimento escolar, muito embora sejam conhecidas as restrições para tanto. Portanto, currículo e transversalidade, em hipótese, integram-se na abordagem interdisciplinar, o método articulatório de saberes. Mas a questão central, discutida por Rodrigues & Oliveira (2019), nos limites da gestão escolar e das operações pedagógicas no exercício de ensino, têm no segmento docente um dos principais entraves nesse sentido.

Nesse horizonte, a questão da formação do professor, e principalmente, da formação continuada toma vulto pela complexidade da educação escolar nas prisões por meio da EJA. Inclusive a própria legislação estimula mecanismos de gestão de processos formativos para o professor da EJA prisional, como a LDB/1996, que define linhas gerais de formação docente para os segmentos do ensino básico; a Resolução n.3/2009 e a Resolução n.02/2015, e o Decreto n.7.626/2011, regulamentando os PEESP para execução da EJA prisional pelos Estado (Brasil, 1996; 2009; 2011; 2015).

Rodrigues & Oliveira (2019) realizaram pesquisa de campo em prisões do Estado do Paraná (Estado brasileiro já mencionado em texto precedente) com foco no trabalho escolar junto aos encarcerados. Segundo constatações das pesquisadoras, além das precárias condições de gestão, incluindo a pedagógica e a formação docente, a dinâmica dos presídios (normas, percepção de insegurança, crescimento de contingente e o próprio território prisional) interfere no processo escolar. Ou, nas palavras de Rodrigues & Oliveira (2019, p.91), “As propostas pedagógicas das escolas implantadas nas penitenciárias paranaenses não apresentaram possibilidades de superação dessas condições estruturais”. Trata-se, pois, de fatos comuns ao sistema carcerário brasileiro com impacto restritivo nas concessões educacionais ao apenado.

O fato é que as atividades escolares no cárcere dispõem de instrumentos didático-pedagógicos, que podem contribuir em medida promissora na educação do apenado, não

apenas em nível escolar, mas também social, pois, além do currículo regular com a credencial da EJA, há os temas transversais e complementares de estudo que poderiam impulsionar a aprendizagem do preso. Acrescentem-se ainda as oficinas de aprendizagem previstas em lei e nas diretrizes educacionais da modalidade, mas, não raras vezes, nem são oferecidas ao interno.

#### 1.4.3 As oficinas de aprendizagem

A variável pedagógica da escola prisional representa, talvez, um dos fatores estruturantes da oferta educacional ao apenado, pois, a partir do trabalho docente é que se projetam os resultados de aprendizagem. O desenvolvimento pedagógico, alicerçado em formação do professor, método e recursos materiais e didáticos tendem a traduzir os efeitos da prática escolar com o preso. Entre outros recursos de ensino, as oficinas de aprendizagem representam práticas pedagógicas, que oferecem chances de expansão de temas de estudo com a prática por parte do aluno, em perspectiva interdisciplinar como enfatizam o corpo legal, as diretrizes e os planos de meta de qualquer segmento da educação nacional, ou especificamente da EJA (Brasil, 1996; 1997; 1998; 2000; 2010; 2018).

Normalmente, as oficinas vão além do currículo, já que a expectativa é de ampliar e progredir o diálogo entre saberes em nível mais intenso, principalmente em relação aos temas transversais, que nem sempre estão regularmente atrelados ao currículo básico. Registre-se também que o método por oficina não tem regulamentação por tratar-se de orientação relativa ao trabalho pedagógico de cada realidade educacional, ou iniciativa do planejamento do corpo docente ou do próprio professor. Apenas menções na legislação, sem definições pedagógicas ou planificações operacionais (Brasil, 2010; 2016).

Na EJA prisional, as oficinas de estudo são uma forma de desenvolver o currículo e os temas transversais com maior ênfase na aprendizagem com intencionalidade interdisciplinar, conforme os determinantes educacionais oficiais. Segundo Pereira (2018), a transversalização disciplinar constitui processo de ruptura entre o tradicionalismo curricular, pautado historicamente na alfabetização e na absorção disciplinar, e as metas formativas integradas com foco na qualificação do ensino. Como explica Pereira (2018, p.238):

A EJA, no bojo dessas concepções, sempre esteve reduzida à alfabetização de adultos até assumir uma visão mais ampla, a qual engloba a alfabetização,

a pós-alfabetização, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional, transversalizados por outros conhecimentos que permitam ao jovem e ao adulto serem protagonistas de sua história, de sua vida, na sociedade e no trabalho.

De acordo com o Modelo de Gestão para a Política Prisional (Brasil, 2016), as atividades educacionais aos presos têm caráter variado, cabendo ao trabalho docente fazer o planejamento dentro das possibilidades e expectativas de aprendizagem do aluno, no contexto curricular. Como expressa o documento (Brasil, 2016, p.119), a educação escolar no presídio está na “Diversificação curricular, considerando as trajetórias de vida dos sujeitos beneficiários, bem como a possibilidade de integração entre educação escolar e práticas educativas não – escolarizadas”. O que vem ao encontro da prática de oficinas de aprendizagem no cárcere, mas, como já se disse, sem aportes material e pedagógico para realizações de aprendizagem e formação, ficando a cargo de cada unidade de ensino e de pessoal da educação.

Sabe-se, contudo, que o método das oficinas, seja na escola regular, seja na escola prisional, está intrinsecamente associada ao perfil docente, mais precisamente à qualificação, à experiência e à visão social do professor. Trata-se de um planejamento do trabalho pedagógico sem injunção legal, mas potencialmente produtivo em nível de socialização e aprendizagem, embora se constatem pontos referenciais nesse sentido nas diretrizes educacionais da modalidade (Brasil, 2010). Assim, os formatos de oficina como estratégia de ensino são resultantes da gestão de cada contexto prisional a partir do espectro pedagógico da EJA prisional, como determinam as Diretrizes da categoria (Brasil, 2010, p.03):

Art. 5º Os Estados, o Distrito Federal e a União, levando em consideração as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade, deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como de programas educativos na modalidade Educação a Distância (EAD), a serem empregados no âmbito das escolas do sistema prisional.

As oficinas têm sido muito utilizadas mais como requisito de remição de penas do que propriamente como recurso de aprendizagem. E, de acordo com a Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013, a prática escolar da EJA desenvolve atividades complementares

nesse sentido em cada unidade carcerária (Brasil, 2013). Os PEESP dos Estados brasileiros citados em abordagens anteriores (PR, BA, RJ e SP) elucidam questões pertinentes, e que evidenciam o trabalho de cada unidade escolar prisional.

No PEESP do PR, por exemplo, não há menção de planejamento, calendário e objetivos definidos de oficinas de aprendizagem, limitando-se a referências genéricas de programas e cursos complementares, conforme os procedimentos pedagógicos regularmente aplicados aos alunos, com definições de atividades de leitura e artes (Paraná, Brasil, 2015).

No PEESP da BA, as programações pedagógicas de natureza extracurricular estão vinculadas, em sua maioria, à remição da pena, contudo sem organização sistemática de oficina de aprendizagem; no PEESP do RJ, há menção a oficinas de arte (pintura, artesanato, música, teatro), contudo mais em tom de cursos não formais, oferecidos por meio de parcerias externas, embora subentendendo pontualidade de eventos do gênero e baixo impacto no grau de aprendizagem formal, tanto escolar quanto técnica; além do mais, atividades de oficina não constam no documento como proposta metodológica comum a todas as unidades prisionais, fato igualmente relativo às parcerias (Rio de Janeiro, Brasil, 2015).

Em SP, as estratégias pedagógicas no meio prisional por meio de oficinas seguem o padrão da pontualidade de oficinas de aprendizagem em forma de cursos em parcerias externas. Em geral, segundo o documento (São Paulo, Brasil, 2015, p.54), os projetos formativos “promovem a qualificação profissional por meio das oficinas que mantém em diversas unidades prisionais, onde se fabrica uma linha diversificada de produtos, desde mobiliário escolar e administrativo a colchões que são distribuídos no próprio sistema prisional”.

Observe-se que se trata mais de cursos profissionalizantes do que de oficinas. Parece que as poucas inserções de oficinas no contexto de aprendizagem não alcançam o currículo da escola regular na forma da EJA, até mesmo como incremento metodológico e reforço no desenvolvimento curricular para forjar um melhor desempenho avaliativo e formativo, inclusive para os exames oficiais, como os supletivos, o Encceja e o Enem. Pelas abordagens da literatura (Onofre, 2016; Silva, 2017; Pereira, 2018) e os PEESP dos Estados consultados, mas não menos diferentes dos demais, as oficinas de aprendizagem na escola carcerária não figuram como método recorrente de estudo, mas como eventuais ações de estudos complementares e de cursos profissionais, normalmente cursos não formais, reduzindo a formação integral do aluno.

Portanto, as estratégias pedagógicas na escolarização prisional revestem-se em muitas formas, e as oficinas de aprendizagem se apresentam como opção de prática de ensino diretamente associada ao trabalho docente. Não há, assim, um determinante curricular ou pedagógico já consolidado para aplicação de oficinas como recurso de aprendizagem nas abordagens escolares no cárcere.

#### 1.4.4 O exercício docente

Como visto no curso das abordagens, no campo da EJA prisional as restrições apresentadas pela educação escolar constituem ponto marcante na operacionalização do processo. A questão docente figura como um dos mais impactantes nessa prática escolar, tendo em vista o papel central que o professor exerce no desenvolvimento dos programas curriculares da modalidade, em diferentes realidades dos segmentos escolares. Tal perspectiva vem a propósito das abordagens docentes perpetradas por Freire (2005), quando acena a uma educação libertadora que, no cerne da questão, significa a prática da cidadania, na forma de uma escola competente por meio do exercício docente.

Evidencia-se, então, que o trabalho escolar no âmbito da EJA exige o conhecimento e a compreensão de variáveis específicas desse alunado que, na vertente prisional, acumula diversas outras particularidades de complexa operacionalidade. Por isso, pela percepção de Freire (2005), há necessidade premente de abordagem mais técnica e relativa no exercício pedagógico do professor junto ao aluno da EJA aplicada no cárcere. Freire (2005, p.26) é específico na atividade pedagógica do professor ao ponderar que “Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que deve se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis”.

Também se pode ver no trabalho docente pela EJA carcerária, condutas de observação e conhecimento por parte do professor das demandas que a modalidade apresenta para tomada de decisões. Uma forma, portanto, de vivenciar a realidade na prática pedagógica com o aluno custodiado, perspectiva sugerida na abordagem de Ribeiro (2017, p.66), ao considerar que “prática do ensino nas escolas prisionais confere aos professores a possibilidade de identificarem fissuras e falhas na implementação das ações educativas dentro do sistema prisional”.

Isso leva à percepção de que o currículo da EJA, apesar de referenciado no ensino regular, necessita de conhecimentos para reelaborações para um público particular como o

da área prisional, núcleo social também com dinâmica e demandas próprias por ocasião do exercício escolar em sua estrutura física e humana. Nesse sentido, o exercício docente na educação básica, inclusive na EJA e nas respectivas finalidades (escolar e técnica) tem perfil comum na integração disciplinar, segundo assento da LDB/1996.

Assim, há o implicativo de que o professor do ensino regular dispõe de formação para o ensino nos diferentes segmentos do sistema educacional, previsão também aos processos pedagógicos da escola carcerária. E o artigo 61, incisos I, III, IV e V presume tal prerrogativa:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

(...)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme; (...). (Brasil, 1996)

Como a LDB/1996, outros documentos jurídicos e planos de metas da educação nacional (Brasil, 1984; 2009; 2010), em particular, referidos à EJA, e que deliberam acerca do ensino prisional, recorrem ao trabalho docente, nos moldes pedagógicos regulares, já que a EJA, principal suporte escolar ao apenado, está incurso no sistema escolar brasileiro. Portanto, o professor do ensino regular é o mesmo atuante nos processos escolares nos presídios, embora com ressalvas a procedimentos técnicos necessários à pedagogia carcerária, em razão das especificidades curriculares e do próprio aluno dessa modalidade escolar.

Apesar das disposições de teor igualitário quanto ao trabalho pedagógico na conduta docente, há deliberações legais e em diretrizes da EJA prisional indicando formação específica ao professor para lidar com esse público. São consideradas nesse segmento escolar articulações de ensino próprias ao apenado, tendo em vista suas peculiaridades individuais, escolares e carcerárias. Por isso, a recomendação na Resolução n.2/2010 (p.03) de que é necessário se implementar “a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais”.

Em outro diploma legal, Decreto n.7.626/2011, que trata do PEESP, alude-se às condições docentes, as quais remetem à atuação do professor da escola carcerária em perspectiva diferenciada, quanto às competências docentes a serem agregadas para lidar com especificidades escolares do segmento EJA no cárcere, propostas para todos os núcleos de ensino.

(...)

Art. 4º São objetivos do PEESP:

(...)

V - promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais;

(...)

Art. 6º Compete ao Ministério da Educação, na execução do PEESP:

IV - promover a capacitação de professores e profissionais da educação que atuam na educação em estabelecimentos penais. (Brasil, 2011)

Também se pode verificar a questão docente da EJA prisional no Modelo de Gestão para a Política Prisional, documento gestor e estruturante da operacionalidade política e do exercício escolar carcerária (Brasil, 2016). Segundo as disposições referentes à *Assistência educacional* (Brasil, 2016, p.118/119), adequar o perfil da legislação e as diretrizes da educação prisional à forma da EJA é ponto básico para o trabalho pedagógico. Isso pela premissa da “Diversificação curricular, considerando as trajetórias de vida dos sujeitos beneficiários, bem como a possibilidade de integração entre educação escolar e práticas educativas não – escolarizadas”.

O exercício docente no circuito prisional, então, inscreve-se na pauta do ensino regular, mas demandante de recursos técnicos específicos do professor como extensão formativa para o trabalho curricular da EJA nos presídios. Contudo, pondera Onofre (2016,

p.51) sobre a questão que “Não se trata de propor uma educação específica para o contexto prisional, mas também não pode ser a mesma educação que já os excluiu”, o que vem a propósito das diferenciações curriculares, pedagógicas e formativas, em relação ao preso.

Mas o fato é que não há pertinência entre o trabalho docente desenvolvido junto ao apenado e as exigências prescritas em documentos oficiais quanto às particularidades da EJA prisional. Ainda prevalece o trabalho docente da escola regular com os agravantes das improvisações de aulas e do material didático (Onofre, 2016; Santos, 2017; Silva, 2017). É necessário, pois, ir-se além do currículo regular, pois, de acordo com Onofre (2016, p.52/53):

Considerando a importância que o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir das histórias de vida, dos interesses e dos saberes que os alunos trazem para as salas de aula, a reflexão sobre a questão dos conteúdos a serem trabalhados, assume na EJA, uma dimensão que lhe é específica.

A literatura reincide em abordagens críticas em que se verificam as dificuldades de se conciliarem os ditames legais e as diretrizes pertinentes à EJA prisional na questão docente. Ainda predomina o formato pedagógico a partir do currículo da escola regular. As predisposições oficiais de caráter especial na formação e na prática docentes com o aluno encarcerado não têm sido tomadas como previstas, com sentido predominante de baixa atenção e oficialidade das políticas socioeducacionais. Como sugerem Rodrigues & Oliveira (2019, p.84), “As práticas educacionais desenvolvidas pelos professores, como o impedimento de acesso a laboratórios ou metodologias experimentais, também demonstram que a educação não é prioridade nas atividades prisionais”.

Se considerada a visão democrática e libertadora da educação escolar de Freire (2005), a EJA prisional, no contexto da educação popular freiriana, vislumbra-se largo distanciamento entre a prática docente e os efetivos resultados desse segmento escolar no âmbito da EJA. Como visto em documentos oficiais (Brasil, 2016; 2019), a própria oferta da escola no cárcere limita-se a baixos percentuais (em média 10/12%); currículo e trabalho pedagógico aplicados ao ensino carcerário pouco diferem da escola regular, dando-se desproporcional atenção ao perfil específico desse aluno.

A recorrência do tradicionalismo pedagógico, na versão pautada em conteúdos curriculares é notória no ambiente escolar prisional sem acenos a posturas de transformações efetivas do aluno preso, e que precisa de instrumentos materiais e imateriais para reinserir-se no contexto social, familiar e profissional (Cunha, 2010; Rodrigues & Oliveira, 2019).

Talvez estejam nesse descompasso de ordem institucional e pedagógica as diferenças estatísticas e qualificativas da oferta e da operacionalização do processo escolar no cárcere.

Mesmo porque a conduta do professor deve progredir além do currículo, além da prática operacional, sem a mera transferência de informações sem contextualização. Trata-se de um mediador de transformações internas e externas por meio dos saberes adquiridos, como coloca Freire (2005, p.79) na condição de professor:

É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível* (itálico de Freire), que vamos programar nossa ação político-pedagógica, na importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão de obra técnica.

Por esse ângulo, os trabalhos de pesquisa de Souza (2015), Silva (2017) e Pinto (2018) com foco em processos escolares no cárcere trazem dados da atividade docente atrelada aos conceitos clássicos de abordagem pedagógica, ou as mesmas do ensino regular. Os referidos estudos foram enfáticos nas predisposições legais, nas diretrizes e nos processos escolares oferecidos aos internos dos estabelecimentos prisionais da investigação, destacando a prática pedagógica resumida a aulas comuns e afeitas ao currículo tradicional com as rotineiras adaptações da EJA sem, de fato, trilhar o apelo interdisciplinar convergindo currículo e transversalidade temática com as expectativas de retomada da vida social e trabalhista do egresso do cárcere.

### 1.5 Rigor legal *versus* realidade: as dificuldades de implementação curricular da EJA no sistema prisional

As abordagens precedentes evidenciaram aspectos fundamentais do currículo da EJA, assim como os limites operacionais dos formatos disciplinares dessa modalidade escolar aplicados no segmento prisional. Uma densa legislação subscreve direitos e garantias educacionais dos internos carcerários, como também diretrizes e parâmetros curriculares, mas na prática, as operações da modalidade apresentam um histórico real do seu funcionamento.

Com base em estudos realizados em unidades prisionais com escolarização adulta, as diretrizes gerais da educação em presídios discorrem sobre as marcas características que

identificam o processo escolar em questão. As dificuldades encontradas figuram quase como padrão das unidades prisionais investigadas (Brasil, 2013; 2016).

Como distorções aos marcos legais da modalidade, incluem-se formatos de sala (normalmente improvisadas); trabalho pedagógico, método e perfil docentes nem sempre tecnicamente compatíveis ao exercício da atividade (são muitas as intervenções docentes com materiais de ensino infantil); bibliotecas com títulos para crianças e didáticos com abordagens ultrapassadas; organização curricular às vezes deficitária (embora referenciado no ensino regular).

Outras características marcantes nas operações escolares de adultos apenados dizem respeito à superlotação nos presídios, a discordâncias de detentos ao processo escolar, gerando tensões e conflitos no presídio; às dificuldades de trabalhos pedagógicos extraclasse pelo fator segurança e à burocracia da autorização da unidade prisional; também se referem às divergências entre gestores escolares e gestores prisionais em visível relação de poder (Brasil, 2010; 2013; Oliveira, 2013).

Há um histórico de baixo comprometimento de gestores prisionais ao processo escolar dos internos com prejuízos nas abordagens de aula. De acordo com o documento das diretrizes de escolarização de presos (Brasil, 2013, p.326), os professores, “Dependem quase que exclusivamente do humor dos gestores das unidades penais para realizar as suas atividades, comprometendo, muitas vezes, a proposta pedagógica da escola”.

Em síntese, é possível identificar na prática e em análises da literatura pontos discordantes entre a densidade e o rigor do escopo legal da escola carcerária e os efetivos de aprendizagem e de formação para retomada de vida do apenado fora do cárcere. As questões mais relevantes nesse aspecto, e quase em condição unânime em pesquisas do gênero, podem ser consideradas em abordagens teóricas ou investigativas do exercício prático com ênfase no espectro didático-pedagógico do processo escolar prisional. Como destaca Pereira (2018, p.241), a EJA prisional “padece de todos os problemas históricos que os estudiosos vêm apontando”.

Tal cenário reitera-se em trabalhos recentes dispostos na literatura em pontos-chaves do problema (Onofre, 2016; Coelho, 2018; Silva, 2017; Pereira, 2018; Pinto, 2018; Rodrigues & Oliveira, 2019): Oferta escolar reduzida frente ao elevado contingente prisional; Oferta escolar nem sempre aceita por parte do preso; Normas internas do ambiente prisional impeditivas ao processo escolar; Baixa adesão de gestores carcerários ao trabalho pedagógico; Percepção da educação escolar mais como protocolo de política estatal do que

de política educacional e carcerária; Crescimento/rotatividade de presos nas unidades carcerárias; Planejamento curricular e pedagógico sem pertinência com as especificidades pessoais, escolares e profissionais do apenado; Formação deficitária do professor; Trabalho docente nos moldes regulares de ensino associadas às dificuldades do cárcere; Baixa remuneração docente; Falta de equipamentos, de salas e de material didático compatível com as necessidades formativas dos alunos; Elevados índices de evasão escolar; Ambiente tenso e perceptivo de insegurança com frequente ameaça de conflitos e motins.

Os próprios documentos oficiais deixam pontos claros quanto a essas dificuldades de implementação da escola carcerária e a resultados proficientes, de modo a influenciar de fato os objetivos formativos do preso pela educação escolar. Em uma visão sucinta da realidade educacional nos presídios, o Modelo de Gestão para a Política Prisional faz a seguinte abordagem (Brasil, 2016, p.124):

Ademais, a ausência de um projeto político-pedagógico específico para os sistemas prisionais se manifesta na própria composição das matrizes curriculares: em que pese a organização das turmas de alunos – e suas matrículas – na modalidade “EJA – Educação de Jovens e Adultos”, em todos os planos estaduais examinados prevalece a divisão de matrículas e organização das turmas em Ensino Fundamental e Ensino Médio, reproduzindo a seriação escolar dos sistemas de ensino e pouco avançando na flexibilização curricular e organizacional que são permitidas pela legislação e pelo histórico de práticas nesta modalidade de ensino.

Mas a essência da questão diz respeito à causalidade desse vácuo entre o rigor da legislação e dos documentos cooperadores da gestão da EJA no cárcere, principalmente nos aspectos curricular e didático-pedagógico, e as deficiências e limites práticos da modalidade. Como ponderam Prado (2015) e Pereira (2018), o plano EJA prisional requer redirecionamentos e visão de fato de planejamento e execução. E tal perspectiva deve emergir de iniciativas políticas das esferas oficiais, sobretudo das de caráter educacional; acrescentem-se ainda, não menos políticas, as ações dos atores coadjuvantes nesse processo, na figura do gestor carcerário, do corpo pedagógico e do próprio interesse do aluno privado de liberdade

A crítica de Rodrigues & Oliveira (2019, p.90) também se consubstancia no viés político como ponto marcante e divergente entre a planificação legal e instrumental da EJA carcerária e a respectiva prática, em que a oferta e os resultados destoam das prerrogativas

propostas. Como escrevem essas autoras após trabalho de pesquisa acerca da prática pedagógica com presos:

A análise detectou a inter-relação de forças configuradas na tutela prisional e nos responsáveis pelo atendimento da pessoa privada de liberdade. Nesses espaços, fundamentados nos discursos jurídicos, encontram-se teias sociopolíticas que desdobram em conflitos, muitas vezes ocultados pela submissão das instituições escolares à gestão prisional.

O aspecto político da questão, ou mais precisamente, a omissão ou desinteresse político no desenvolvimento da EJA prisional, tem presunção em ações parciais, expressivamente improvisadas, no interior do sistema educacional do país, em que a EJA tem o mesmo assento instrumental jurídico, educacional e curricular. As disparidades quantitativas na oferta escolar e nas formas operacionais da modalidade incutem percepções de baixa atenção, planejamento e prática pedagógica incompatíveis com a proposta da EJA no cárcere, já que o trabalho docente, na grande maioria, traz os mesmos conhecimentos e métodos da escola regular, pontos divergentes das necessidades escolares do aluno privado de liberdade.

Há, portanto, a percepção do poder político de pouco caso com a EJA carcerária, das instâncias estatais/políticas hegemônicas nas deliberações da legalidade, dos planos e das operações educacionais aos segmentos executantes nos esboços curriculares e didático-pedagógicos no circuito prisional. Por isso, é necessário que se procedam a mudanças de atitudes relativamente à educação escolar no sistema prisional, talvez até na revisão das leis e dos instrumentais que a regem, sobretudo na oferta e nos objetivos da modalidade a partir de novas perspectivas, sobretudo no cumprimento do efetivo legal e das diretrizes que regem a referida modalidade escolar.

## MARCO METODOLÓGICO

---

### 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Essa fase da pesquisa traçou os aspectos metodológicos, que descrevem e orientam a abordagem empírica articulada, conforme as diretrizes investigativas previstas no objeto investigado. A partir dos dados apurados, procedeu-se ao diálogo teórico-metodológico sobre a questão proposta, de modo a identificar, pontos de contato e/ou divergentes entre ambos os eixos investigado, cuja temática envolve educação escolar na forma da EJA no âmbito prisional.

Para tanto, o projeto passou por fases de análise e revisões da orientação acadêmica e por comissão avaliativa das diretrizes temáticas, técnicas, métodos e agentes da pesquisa, principalmente por dirigir abordagens com seres humanos. Trata-se de procedimento inseparável de investigações do gênero, pois consideram-se riscos aos imbuídos do processo inquiridor, como uso inadequado de dados ou imagens dos participantes internos e externos, como também a verificação de benefícios possíveis que os resultados do estudo poderão trazer ao problema examinado, em particular, a políticas públicas.

Após constatações efetivas de entrega de documentos, a condição viável e os aspectos procedimentais pesquisa teve o crivo do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em reunião ordinária, no dia 16 de setembro de 2020, em sistema digital na Plataforma Brasil, com liberação para consulta em 24 de setembro 2020. A inscrição no Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) recebeu o Protocolo nº35397420.6.0000.5526, e o Parecer nº 4.293.351, que aprovou a proposta apresentada. De acordo com os comentários e as considerações do Comitê, os requisitos e exigências para a pesquisa foram atendidos, portanto, aptos à execução.

Apesar de não mencionado no Parecer, no ato da inscrição e apresentação das informações, foram postos no segmento de riscos, aspectos quanto à operacionalidade da pesquisa, tendo em vista a pandemia do coronavírus, e o fator distanciamento social. Como esclarecido ao CEP, a pesquisadora e demais agentes estariam em contatos a distância, com entrega de material em poder dos gestores do Colégio e do Presídio para repassá-lo aos presos, com devolutiva a seguir. Em comum acordo, os profissionais do Presídio ficaram incumbidos de explicar possíveis dúvidas dos presos no ato das respostas nos formulários.

Uma vez passada a fase de aprovação do projeto, iniciaram-se os encaminhamentos da pesquisa, com o marco metodológico figurando como fator de contextualização dos

contornos da pesquisa, conectando os segmentos temáticos da investigação, aqui no caso, os eixos teóricos e empíricos. Assim, as diretrizes formais como trâmites da pesquisa compreenderam um conjunto ordenado de procedimentos com o fito de obter uma resposta para determinado problema. O que significa congregar informações sobre situações para resolver inquietações que envolvem a realidade do homem, serve para clarificar e explicar fenômenos por meio de técnicas padronizadas e sistemáticas.

Na visão de Triviños (2011) e Minayo (2013) a pesquisa é o caminho pelo qual se faz ciência, por meio de métodos planejados, realizados em etapas, ancorada em ações lógicas e com objetivos previamente definidos, de modo contínuo com vista à aproximação com a realidade, analisando informações, experimentando e fornecendo dados com o maior nível de precisão para encontrar solução de problemas. Apesar de sistemático, é um processo inacabado e permanente, que sempre pode ser melhorado, por meio de críticas e pensamento reflexivo, envolvendo teoria e prática de forma contínua.

Triviños (2011) destaca o suporte referencial e confiável da investigação, e que o conhecimento gerado esteja imbuído de toda honestidade, livre de preconceitos e ideologias próprias, para que o resultado obtido não sofra qualquer tipo de influência que fuja a veracidade dos fatos. Então, corrobora-se a validade metodológica pelas formas instrumentais e operacionais de proximidade com a estrutura real do objeto em investigação, de modo a prospectarem-se os fundamentos da solução prevista para o problema.

## 2.1 Fundamentação metodológica

A densidade, ou objetivo de uma investigação precisam seguir um conjunto de normas e procedimentos, de modo a ser possível processá-la tecnicamente no objetivo da construção do conhecimento. Essa perspectiva caracteriza os estágios de ações práticas para a consecução dos resultados previstos, ou o que se pode chamar de método que, segundo Minayo (2013), é o conjunto de abordagens, teórica e empírica, sobre um objeto a ser investigado cientificamente, em forma organizacional de fases da busca e identificação de dados, que se alinhem com objeto da pesquisa. Isso em consonância com observações éticas, critérios de segurança e plenos direitos da parte humana da pesquisa.

Portanto, o método refere as incursões racionais e sistemáticas de ação perpetradas no âmbito de um problema, identificado no mundo real, e que precisa ser conhecido em suas partes para concepções de hipóteses e de respostas aos questionamentos iniciais (Minayo,

2013). Em termos científicos, o método tende a ser mais rigoroso pelo aspecto real e certificador da dúvida ou do problema em processo investigativo, mas não longe de princípios e de sistematização. Segundo Alvarenga (2012), a pesquisa se desenvolve pelo método científico em etapas organizadas, sucessivas e lógicas com a finalidade de gerar dados válidos, no sentido de elucidações de situações-problema individuais ou sociais.

Se o método representa as etapas processuais da investigação, a metodologia refere o instrumental e os procedimentos da empreitada investigativa em uma perspectiva analítica das características, dos limites e das possibilidades desse aparato de elementos metódicos, no enfoque do problema. Ou, de outra forma, a metodologia de um trabalho de pesquisa se caracteriza pelo aspecto teórico, do ponto de vista analítico, quanto à capacidade e aos limites de operacionalização instrumental da pesquisa (Minayo, 2013).

Tal perspectiva leva, então, à percepção de que a metodologia de um trabalho científico diz respeito ao quadro descritivo/analítico dos mecanismos utilizados na pesquisa e a aspectos relacionados ao pesquisador. Isso inclui o método, que se define em tipo, técnicas e instrumentos de pesquisa, bem como a forma de abordagem dos dados empíricos, e a experiência, a criatividade e as condições pessoais do pesquisador. É o momento de explicação e avaliação crítica da viabilidade e implementação da pesquisa, considerando-se sua adequação ao problema e ao objeto propostos.

## 2.2 Problema da pesquisa

A proposta da pesquisa partiu do pressuposto de que o sistema escolar brasileiro tem como premissa a universalização do ensino, indiferente ao contexto social, o que inclui o segmento carcerário. Contudo, impõe descompassos entre o que determinam os aportes legais, as diretrizes e os planos de metas da escola prisional e o que de fato estabelece a oficialidade estatal, sobretudo na área da EJA prisional. Portanto, a questão central que permeia a pesquisa emerge das deficiências reinantes na prática escolar no cárcere e da premissa de igualdade propugnada no espectro da educação nacional em relação ao ensino regular. Como ponto central de pesquisa, segundo Alvarenga (2012, p.15), o problema deve ser definido em suas variáveis de “natureza, contexto, circunstâncias e fatos que o originam”.

Ampla literatura (Coelho, 2018; Duarte & Sivieri Pereira, 2018; Pereira, 2018, Rodrigues & Oliveira, 2019) e documentos oficiais (Brasil, 2016; 2019) dão conta das diferenças operacionais e de resultados entre a escola regular e a prisional desenvolvida por

meio da EJA, um problema que pouco tem contribuído para o alcance dos objetivos de promoção humana e reinserção social a pessoas privadas de liberdade. Trata-se, pois, de um tema de alta relevância social por referir elevado contingente humano com baixas perspectivas de retomada de vida com tendência a crescimento nesse quadro de ressocialização pela formação escolar no país.

A via escolar representa um dos principais elementos considerados para transformações nesse sentido. Discute-se acerca de conteúdos significativos que atendam e alimentem o processo de transformação para a reconstrução do projeto de vida do apenado por meio de um currículo e de práticas docentes, de modo compatível com as especificidades desse público e com as metas formativas do aluno preso. Há uma busca crescente de meios educacionais que atendam a esse público de forma diferenciada em relação ao ensino fundamental, médio e profissional, e a EJA como suporte escolar nesse sentido. Por isso, buscam-se compreender os recursos curriculares e o exercício docente nesse processo, assim como identificar os resultados daí decorrentes.

Diante desse panorama, este trabalho visa responder às seguintes questões investigativas: Qual o impacto do currículo sobre a aprendizagem na EJA do sistema prisional? Implementações no currículo da EJA podem resultar em atividades para melhor aproveitamento do tempo ocioso do detento? De que maneira a aprendizagem EJA no sistema prisional traz resultados significativos para a ressocialização do aluno apenado? A proposta de currículo diferenciado para a modalidade EJA contribui para a formação profissional do aluno detento? No sentido de fundamentar essas indagações, o trabalho em comento definiu a seguinte questão central de pesquisa: **Como a diferenciação no currículo pode contribuir para a ressocialização de apenados da penitenciária Ariston Cardoso na cidade de Ilhéus-Bahia, Brasil?**

### 2.3 Objetivos da pesquisa

Uma vez definidos o problema e a questão central que lhe é decorrente, firmam-se os objetivos da investigação, que caracterizam os pontos-guia do desenvolvimento da pesquisa. Trata-se, pois, das metas de dados a serem alcançadas, no sentido do conhecimento, análise, respostas e da respectiva solução do problema proposto (Alvarenga, 2012). Os objetivos são construídos partindo-se da proposta geral do trabalho investigativo com desdobramentos de subtemas e de etapas de estudo no contexto do objeto da pesquisa,

definidos em objetivo geral e objetivos específicos, como estabelecido neste trabalho dissertativo:

### 2.3.1 Objetivo geral

Analisar o currículo do curso Educação de Jovens e Adultos para a educação carcerária no anexo prisional do Colégio Estadual do Basílio de Ilhéus, Bahia, Brasil, como elemento de ressocialização de detentos.

### 2.3.2 Objetivos específicos

- Descrever objetivos do currículo como segmentos do processo ensino e aprendizagem, buscando a aprendizagem significativa para alunos apenados.
- Relatar a dimensão legal da educação carcerária apresentada pela coordenação pedagógica de uma escola prisional que atenda interesse dos alunos com restrição de liberdade numa perspectiva futura.
- Avaliar a influência da formação continuada para professores sobre o ensino EJA numa escola penitenciária, contemplando um currículo peculiar e adequado aos alunos detentos com foco em valores sociais de alunos presos e a práxis pedagógica.

Na sequência, os objetivos da pesquisa estão organizados graficamente de modo interligado juntamente com as questões empíricas aplicadas nas entrevistas dos participantes da pesquisa, dentro da proposta de cada objetivo específico:

**TABELA Nº 7 – Perguntas e objetivos da investigação.**

Objetivo Geral	Analisar o currículo do curso Educação de Jovens e Adultos para a educação carcerária no anexo prisional do Colégio Estadual do Basílio de Ilhéus, Bahia, Brasil, como elemento de ressocialização de detentos.			
Objetivos Específicos	Questões ao diretor	Questões ao coordenador pedagógico	Questões aos professores	Questões aos alunos
1. Descrever objetivos do	1. Quais são os projetos educacionais voltados para a ressocialização dos sujeitos presos que possibilitam a	1. Quais são os projetos educacionais voltados para a ressocialização dos sujeitos presos que possibilitam a	1. Quais são os projetos educacionais voltados para a ressocialização dos sujeitos presos que possibilitam a	1. O currículo é o conjunto de disciplinas ou (matérias) que são oferecidas a você para ocorra a sua escolarização. Dê sua opinião sobre

<p>currículo como segmentos do processo ensino e aprendizagem, buscando a aprendizagem significativa para alunos apenados.</p>	<p>retomada da vida laboral?</p> <p>2. Em que medida o currículo oferecido pela EJA possibilita uma educação humanizadora e ressocializadora?</p> <p>3. Dê sua opinião sobre as relações das atividades educacionais oferecidas aos detentos e o projeto político pedagógico da unidade escolar.</p>	<p>retomada da vida laboral?</p> <p>2. Em que medida o currículo oferecido pela EJA possibilita uma educação humanizadora e ressocializadora?</p> <p>3. Dê sua opinião sobre as relações entre as atividades educacionais oferecidas aos detentos e o projeto político pedagógico da unidade escolar.</p>	<p>retomada da vida laboral?</p> <p>2. Em que medida o currículo oferecido pela EJA possibilita uma educação humanizadora e ressocializadora?</p> <p>3. Dê sua opinião sobre as relações entre as atividades educacionais oferecidas aos detentos e o projeto político pedagógico da unidade escolar.</p>	<p>essas matérias ou disciplinas como suficientes ou não para sua formação escolar.</p> <p>2. Como você avalia as matérias e os resultados do processo escolar de adultos (EJA) na vida da pessoa fora da prisão?</p> <p>3. Quanto às formas de estudo das matérias, o que você tem a dizer sobre isso?</p>
<p>2. Relatar a dimensão legal da educação carcerária apresentada pela coordenação pedagógica de uma escola prisional que atenda interesse dos alunos com restrição de liberdade numa</p>	<p>1. Quais os instrumentos legais que dão base ao trabalho escolar dirigido ao apenado, pautado na EJA, principalmente na questão curricular?</p> <p>2. Comente sobre o alcance dos dispositivos legais referentes ao currículo na escolarização do apenado, em termos de resultados.</p> <p>3. Por que a escola de adultos na forma da EJA,</p>	<p>1. Quais os instrumentos legais que dão base ao trabalho escolar dirigido ao apenado, pautado na EJA, principalmente na questão curricular?</p> <p>2. Comente sobre o alcance dos dispositivos legais referentes ao currículo na escolarização do apenado, em termos de resultados.</p> <p>3. Por que a escola de adultos na forma da EJA, apesar de vasto</p>	<p>1. Quais os instrumentos legais que dão base ao trabalho escolar dirigido ao apenado, pautado na EJA, principalmente na questão curricular?</p> <p>2. Comente sobre o alcance dos dispositivos legais referentes ao currículo na escolarização do apenado, em termos de resultados.</p> <p>3. Por que a escola de adultos na forma da EJA,</p>	<p>1. Quais as leis que você conhece que dão direito ao trabalho escolar dirigido àquele que está preso com base na EJA?</p> <p>2. Faça comentários sobre se essas leis conseguem oferecer bons resultados dos estudos realizados e ajudar a pessoa na vida após retornar à sociedade.</p> <p>3. Por que a escola de adultos na forma da EJA, apesar de muitas leis e programas</p>

<p>perspectiva futura.</p>	<p>apesar de vasto corpo legal, diretrizes e programas educacionais tem sido aplicada de modo pontual, improvisada e sem os significados esperados, sobretudo na área prisional?</p>	<p>corpo legal, diretrizes e programas educacionais tem sido aplicada de modo pontual, improvisada e sem os significados esperados, sobretudo na área prisional?</p>	<p>apesar de vasto corpo legal, diretrizes e programas educacionais tem sido aplicada de modo pontual, improvisada e sem os significados esperados, sobretudo na área prisional?</p>	<p>escolares tem sido questionada, principalmente como escola na prisão?</p>
<p>3. Avaliar a influência da formação continuada para professores sobre o ensino EJA numa escola penitenciária, contemplando um currículo peculiar e adequado aos alunos detentos com foco em valores sociais de alunos presos e a práxis pedagógica.</p>	<p>1. Comente sobre o perfil do professor, que tem trabalhado na aplicação da EJA no sistema carcerário. 2. Quais as correções a serem consideradas na área pedagógica para um trabalho de fato significativo no cárcere com a EJA? 3. Por que a formação continuada de professores tem destaque ao se falar da EJA no segmento prisional?</p>	<p>1. Comente sobre o perfil do professor, que tem trabalhado na aplicação da EJA no sistema carcerário. 2. Quais possíveis correções a serem consideradas na área pedagógica para um trabalho de fato significativo no cárcere com a EJA? 3. Por que a formação continuada de professores tem destaque ao se falar da EJA no segmento prisional?</p>	<p>1. Comente sobre o perfil do professor, que tem trabalhado na aplicação da EJA no sistema carcerário. 2. Quais possíveis correções a serem consideradas na área pedagógica para um trabalho de fato significativo no cárcere com a EJA? 3. Por que a formação continuada de professores tem destaque ao se falar da EJA no segmento prisional?</p>	<p>1. O que você acha do professor, que tem trabalhado nas matérias da EJA no sistema carcerário? 2. Por que a formação continuada de professores tem destaque ao se falar da EJA no segmento prisional? 3. Comente sobre a formação do professor para trabalhar com a escola de adultos como suficiente para passar as matérias de estudo e dar impulso na vida do aluno.</p>

Cabe a informação de que as 09 questões pertinentes aos objetivos específicos serviram de base para a elaboração do guia definitivo de entrevista para cada categoria de

participante da pesquisa. Assim, o processo formulador, avaliativo e operacional seguiu um roteiro cronológico para execução, assim como as etapas de interpretação e análise do conteúdo de dados obtidos.

#### 2.4 Cronograma da pesquisa

Um dos pontos importantes na realização da pesquisa diz respeito à cronologia das ações das fases investigativas, já que se pode estabelecer controle sobre os segmentos de estudo e os respectivos agendamentos, incluindo produção de textos, instrumentos e orientações que regem as intervenções no trabalho. No caso desta pesquisa, o cronograma das atividades referenciou-se, conforme a ordem a seguir:

**TABELA Nº 8 – Programação das ações da pesquisa (período 2019/2020/2021).**

Fase	Atividade	Tempo	Meses
Primeira etapa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração do projeto</li> <li>- Orientação/Validação do projeto</li> <li>- Produção textual (Ref. Teórico)</li> <li>- Desenho da Investigação</li> <li>- Produção textual (Ref. Teórico)</li> </ul>	03 Meses	2019  Julho Agosto Setembro
Segunda etapa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção textual (Ref. Teórico)</li> <li>- Elaboração dos Instrumentos</li> <li>- Orientação/Validação dos Instrumentos</li> <li>- Aprovação final dos Instrumentos pelo CEP</li> <li>- Aplicação dos instrumentos</li> <li>- Coleta de dados</li> <li>- Processamento das informações</li> <li>- Análise dos dados, discussão e elaboração dos resultados</li> </ul>	04 Meses	2019  Setembro Outubro Novembro Dezembro

Terceira etapa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redação do informe final</li> <li>- Elaboração das conclusões e proposta</li> <li>- Orientação/Validação do texto final</li> </ul> <p>(Recesso pela Pandemia do Coronavírus)</p>	04 Meses	2020  Janeiro Fevereiro Março Abril
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão de calendário e de dados da pesquisa</li> <li>- Reorientação de dados do texto</li> <li>- Término e confirmação dos trabalhos</li> <li>- Defesa da tese</li> </ul>	06Meses	2021  Janeiro Fevereiro Março Abril Maio Junho Julho

## 2.5 Contexto espacial e sócio-econômico da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Brasil, país da América do Sul (ou Latina) e o mais extenso em território da região e o 5º em nível mundial nessa condição, com uma área de 8.515.759 km². A população do país em censo de 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registrou 208,5 milhões de habitantes, contingente humano formado por negros, índios, brancos, pardos e amarelos, tendo o português como idioma oficial.

Em termos geográficos, o Brasil está dividido em 26 Estados Federativos e um Distrito Federal (sede do governo central), alocados em 05 regiões geográficas, Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste, a partir de fatores territoriais, econômicos, sociais e políticos (Brasil, 2016; 2018). Cada Região com suas peculiaridades escolares, embora seguindo as regras do sistema nacional de ensino.

Em aspectos econômicas, nos últimos 30 anos, o país vem se expandindo como 6ª/8ª economia mundial, além de copartícipe de organizações internacionais da área, como a Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Mercado Comum do Sul (Mercosul) e de grupos de trabalhos, como o Grupo das 20 maiores economias do Planeta, o G20, e as articulações com países também em fase de desenvolvimento, como os BRIC (Brasil, Rússia, Índia e China) com apoio de uma das moedas mais valorizadas, o Real (o dinheiro brasileiro) (Brasil, 2016; 2018). O mapa a seguir mostra a localização do Brasil na globalidade do território sul-americano em perfil de maior extensão territorial:

**FIGURA Nº 2:** Delimitação e localização geográfica do Brasil.

Fonte: IBGE, 2018.

Os termos jurídicos e regime político configuram a República Federativa do Brasil, segundo a CF/1988), “formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal”, fazendo-se constituir “em Estado Democrático de Direito, tendo como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa (Vide Lei nº 13.874, de 2019); V - o pluralismo político (Brasil, 1988).

Na questão escolar o índice de analfabetismo caiu de 7,2 % em 2016 para 6,7% em 2017. As faixas etária foram assim identificadas: de 6 a 14 anos de idade a taxa já estava praticamente alcançada em 2016, com 99,2% de pessoas na escola. Em 2017, verificou-se alto percentual de acesso à escola com 95,5% das crianças de 6 a 10 anos frequentando os anos iniciais do fundamental; 85,6% de crianças e jovens de 11 a 14 anos de idade frequentavam os anos finais do ensino fundamental, dados do IBGE (Brasil, 2018). O ensino médio apresentou distorções na operacionalização da prática escolar, marcadas pelo retardo do ingresso e da evasão entre os jovens de 15/17 anos. O índice real de atuação do aluno nessa faixa etária do ensino médio foi de 68,4%, apontando um déficit aproximado de dois milhões de alunos atrasados e 1,3 milhão de alunos fora do segmento médio de ensino (Brasil, 2018). Na faixa etária de 18 a 24 anos, constatou-se uma leve melhora na escolarização, variando de 32,8% em 2016 para 31,7%, com destaque para pessoas negras e

pardas, 29,4% para 28,4% (Brasil, 2018); foram cifrados 25,1 milhões de pessoas na faixa etária de 15 e 29 anos que não conseguiram progredir no ensino superior, desistiram ou nunca cursaram qualquer ano desse nível formativo. Há uma tendência de crescimento desses números, tendo em vista o ingresso de 1,4% de 2016 a 2017 de novos casos nesse segmento de ensino (Brasil, 2018).

Esses números podem ser relativizados com os níveis de escolaridade do aluno encarcerado, como destacado em relatório do Depen de 2019, que constatou 3,45% de presos analfabetos, 51% com fundamental incompleto, 14,9% com ensino médio incompleto e 0,5% de presos com ensino superior (Brasil, 2019). É nesse contexto de baixa expectativa escolar que se desenvolve esta pesquisa com enfoque na EJA no âmbito prisional e nas respectivas operações da educação escolar, no sentido de retomada da vida escolar do preso como forma de crescimento humano e de readaptação social.

A pesquisa teve a exata localização no Estado brasileiro da Bahia, no município de Ilhéus, na parte sul do território baiano, histórico produtor de cacau. Em 22 de abril de 1500, a Bahia foi o lugar em que se deu o que se convencionou chamar de descobrimento que, em 1548 se tornou capitania real, com a elevação da cidade do Salvador como capital em 1549. Com as investidas de exploração das terras brasileiras, a Bahia contribuiu com importantes movimentos de independência da Coroa portuguesa até a data 07 de setembro de 1822 com a decisão política e de liberdade, liderada por Dom Pedro I, em São Paulo.

**FIGURA Nº 3 – Localização geográfica do Estado da Bahia.**

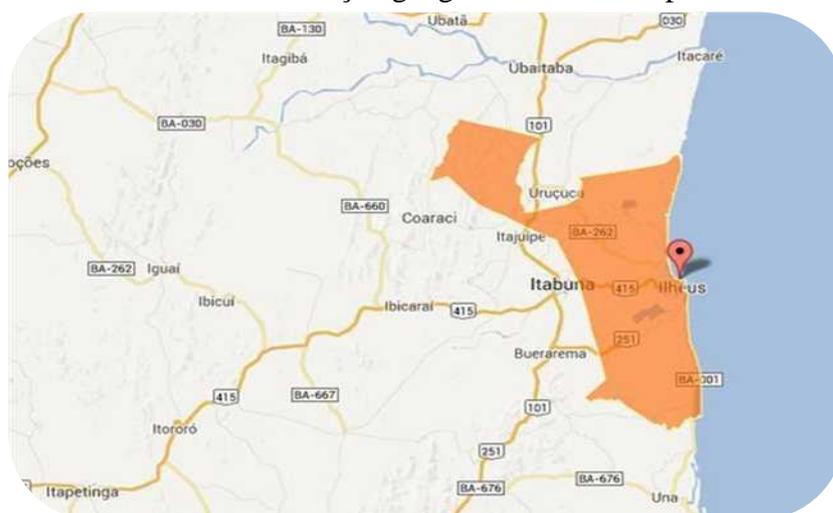


Fonte: Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia, 2018.

O Estado da Bahia tem localização na região Nordeste do país em área de clima semi-árido e tropical e de vegetação de caatinga (vegetação esparsa, baixa e seca). Os limites geográficos da Bahia são o Oceano Atlântico (leste), os Estados do Tocantins e Goiás (oeste) e do Espírito Santo e Minas Gerais (sul) e com Sergipe, Alagoas, Pernambuco e Piauí (sul). Quanto à extensão territorial, a Bahia se posiciona no quinto maior Estado do Brasil, contando com 564.733,177 Km<sup>2</sup>. A população da Bahia foi estimada em 14.873.064 habitantes em 2019 pelo IBGE, distribuídos em 417 municípios; na educação, o Estado registrou em 2017 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 4,7 do parâmetro oficial 06, nos anos iniciais do ensino fundamental, e 3,4 nos anos finais; em 2018, foram matriculados 2.034.711 alunos no ensino fundamental, 566.952 no ensino médio. No censo de 2016 registraram 1,5 milhão de pessoas analfabetas, segundo os indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). No mesmo período a taxa de escolarização alcançada pelo Estado foi de 30,1%, um pouco acima da média nacional que ficou em 27,5% (Brasil, 2018).

O eixo empírico da pesquisa foi realizado na cidade baiana de Ilhéus, região do litoral sul do Estado. A instituição escolhida foi o núcleo penitenciário Ariston Cardoso, que mantém anexo com o Colégio Estadual Basílio de Ilhéus para implementação de atividades escolares aos detentos, território de Ilhéus, conforme disposição infográfica abaixo:

**FIGURA Nº 4 – Localização geográfica do município de Ilhéus.**



Fonte: Prefeitura de Ilhéus, Bahia, 2014.

A história de Ilhéus confunde-se com a divisão territorial brasileira em capitanias hereditárias pela Coroa portuguesa. Ao iniciar a colonização em 1534 das terras descobertas,

entre outras capitanias, o governo português, pela Carta Régia, criou a capitania de São Jorge dos Ilhéus. Após a consolidação como território oficial, a capitania de Ilhéus passou por tutoria de vários donatários, que pouco ou quase nada conseguiram em termos de desenvolvimento, o que só viria em maior expressão com a exploração dos recursos naturais por meio de ciclos econômicos, como os relacionados à plantação de mandioca e produção de farinha, da cana-de-açúcar e do cacau.

Hoje, Ilhéus apresenta uma população estimada em 162.327 habitantes com uma densidade demográfica de 104,67 hab/km<sup>2</sup>. Em 2017, a média salarial do Município era de 2,5 salários mínimos para uma população ativa economicamente de 19,4%; renda média de até ½ salário mínimo por pessoa para 40,4% das famílias; o IDH do Município foi calculado 0,690 em 2010 (última medida) (Brasil, 2017).

Na questão educacional, Ilhéus tem apresentado os seguintes números, conforme dados do IBGE: na faixa de 06 a 14 anos de idade, registrou em 2010 taxa de escolarização de 96,7 %; em números mais recentes, em 2018 foram computadas 24.231 matrículas no ensino fundamental e 6.848 no ensino médio, alunado distribuído em 88 escolas do ensino fundamental e 26 do ensino médio; o Ideb dos anos iniciais foi de 4,6 e dos anos finais de 3,4 (Brasil, 2017). É nesse panorama territorial, que encontra o Colégio Estadual do Basílio, mantenedor da EJA carcerária no presídio Ariston Cardoso, de Ilhéus, Bahia.

### 2.5.1 Delimitação da pesquisa

O trabalho de pesquisa empírica foi realizado no Colégio Estadual do Basílio de Ilhéus, Bahia, estabelecido na rua Nossa Senhora da Conceição, 124, área urbana de Ilhéus (bairro, Basílio, CEP:45658-580), cuja fundação se deu em julho de 1994 com a oferta de ensino fundamental (anos finais), ensino médio e EJA (nos níveis fundamental e médio). Em formato de parceria com o presídio Ariston Cardoso, também de Ilhéus, o Colégio desenvolve programas escolares da EJA a presos, com deslocamentos de pessoal para os trabalhos pedagógicos no próprio âmbito prisional.

A gestão do Colégio é formada por direção, vice-direção e coordenação pedagógica; na parte administrativa, secretários, auxiliares, além de agentes de serviços gerais e higiene e merendeiras. Um corpo profissional que mantém a Instituição em três turnos de atividades na operacionalização das modalidades escolares ofertadas, incluindo as da EJA no setor prisional, que são desenvolvidas somente no período diurno.

O número de alunos matriculados foi computado em 520 alunos nos três segmentos do ensino básico – com 195 no turno matutino, 179 no vespertino e 146 no noturno –, distribuídos em 11 salas de aula para o trabalho didático-pedagógico de 18 professores com formação superior. O Colégio apresenta ainda como estrutura: sala de professores, secretaria, cozinha, despensa, sanitários – masculino/feminino –, sala de recursos pedagógicos, como biblioteca, sala de informática, tevê, DVD, sistema de som, *data show*, computadores, *notebooks* e alguns instrumentos musicais. A estrutura física e pedagógica apresenta suporte à educação especial com material e sala específica para atendimento.

**FIGURA Nº 5** – Instalações do Colégio Estadual do Basílio.



Fonte: Secretaria de Educação de Ilhéus, 2015.

Os trabalhos com a EJA ocorrem em dois âmbitos distintos, no próprio Colégio, nos períodos de julho de 1994 e nas dependências do presídio Ariston Cardoso a partir de 1995, visualizado na infografia adiante:

**FIGURA Nº 6** – Instalações do presídio Ariston Cardoso.



Fonte: Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização (Seap), 2017.

O presídio Ariston Cardoso é mantido pela Seap para destinação prioritária de presos provisórios do sexo masculino. A unidade prisional tem sítio na avenida Esperança s/n, CEP: 45658-635, em Ilhéus, Bahia. De acordo com o Relatório de Inspeção em Estabelecimentos Penais do Estado da Bahia (2015, p.05), a estrutura física do Presídio compõe-se de “sala da direção; área psicossocial; área de serviço social; sala de registro de controle; serviço médico; alojamento dos agentes; sala do dentista; alojamento da PM; sala de revista; e módulos I e II, onde ficam os presos”.

A gestão institucional é feita em regime público sob a regência de um Diretor (com formação em Direito) e um coordenador de segurança (com formação média) com parceria terceirizada em serviços de apoio nas áreas de alimentação, limpeza e lavanderia. Os trabalhos administrativos e operacionais têm o suporte da *internet* com alimentação de dados ao Depen a cada fim de semestre, e um regimento disciplinar estabelecem regras internas de conduta. À época do Relatório, o Presídio mostrou capacidade para 180 presos, mas acolhia 387 entre condenados e provisórios com histórico de atuação de facções criminosas no espaço prisional (Bahia, 2015).

Os serviços de apoio social obrigatórios estão na esfera da dependência química e de saúde regular e bucal, assim como no aspecto educacional, e atividades esportivas como facultativas. Para tanto, a gestão do Presídio mantém profissionais pertinentes, como enfermeiros, auxiliares de enfermagem, clínicos, psicólogos, dentistas, assistentes sociais e nutricionista (todos vinculados à própria unidade prisional), e pedagogos (neste caso, em parceria com o Colégio Estadual do Basílio, via Secretaria de Educação do Estado da Bahia), que provê material didático e professores; quanto à coordenação pedagógica, tem exercício em profissional mantido no próprio Presídio, em vínculo funcional com a unidade prisional da pesquisa.

Na questão escolar, o documento relata a ausência de planejamento, de continuidade e de qualidade na prática educacional no Presídio, o que vai ao encontro das dificuldades citadas nas abordagens teóricas precedentes (Santos, 2017; Silva, 2017; Pereira, 2018) e nos próprios documentos oficiais (Brasil, 2016; 2019). Foram catalogadas salas de professor, de informática e biblioteca, contudo sem o devido uso como ferramenta das aulas, segundo informações, sendo subutilizadas.

Constata-se, assim, que as distorções em relação aos determinantes legais são visíveis, com o número de salas de aula reduzido (apenas 03 salas disponíveis) e ausência de programas culturais e de lazer, ausência de oficinas escolares e profissionais, além do

baixo contingente de alunos, somente 33 no ensino fundamental e 03 no ensino médio. Sem contar, ainda, com a desatenção à figura do professor e a alguma referência à formação docente (Bahia, 2015).

Em linhas gerais, portanto, esse é o panorama estrutural e operacional do presídio Ariston Cardoso, tanto das condições internas do cotidiano prisional quanto da oferta escolar ao preso. Um cenário que se buscou corroborar pelas vozes de agentes atuantes na dinâmica carcerária do presídio Ariston Cardoso, assim como corroboradas no âmbito da literatura sobre o tema.

## 2.6 Participantes da pesquisa

Trata-se do número específico de sujeitos destacados do âmbito gerador da pesquisa. O recorte amostral, portanto, diz respeito àqueles sujeitos participantes que, em educação, destacam-se de certo universo de atividades e de pessoas (Kauark; Manhães & Medeiros (2010). Por esse processo, foram selecionados agentes escolares fomentadores da EJA no presídio Ariston Cardoso, a diretora do Colégio, o coordenador, 04 professores e cinco alunos totalizando 11 participantes identificados como Diretora (D), Coordenador pedagógico (CP), professores (P1, P2, P3 e P4) e alunos (A1, A2, A3, A4 e A5) acompanhados de breve perfil pessoal, acadêmico/escolar e profissional (Tabela nº9).

A escolha desses agentes se deu por comporem a cadeia de trabalho da EJA no cárcere e pelas respectivas experiências escolares vivenciadas na rotina de ensino: os representantes da gestão, por supostos conhecimentos das leis, diretrizes e metas da educação prisional e de planificação e acompanhamento do processo escolar; os professores, por executarem o currículo e as atividades pedagógicas, portanto, influir nos resultados da formação escolar e, por efeito, no objetivo de reintegração social do apenado; e os alunos, por serem os agentes indicativos dessa formação e critério avaliativo quanto aos objetivos de reintegração social pela educação e trabalho e por interesse próprio.

A expectativa foi investigar à viva voz junto a agentes que lidam direta e diariamente com a educação escolar no Presídio em questão, de modo a se verificar como tem sido aplicado o currículo da EJA nas práticas docentes para os alunos presos, como também as respectivas práticas pedagógicas. Assim, sugeriu-se comparar e estimar a atividade educacional que se desenvolve na prisão e o que agrega de fato na vida do apenado relativamente ao escopo legal, diretrizes e metas à escolarização de adultos.

**TABELA Nº 9 – Perfil dos participantes da pesquisa.**

<b>Gestores</b>		<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo/EJA</b>	<b>Estado civil</b>		
D		F	32	Pedagogia	07 anos	Casada		
CP		M	48	Letras	12 anos	Casado		
<b>Professores</b>		<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo docente/EJA</b>	<b>Estado civil</b>		
P1		M	36	Matemática	14 anos	Casado		
P2		M	39	Biologia	11 anos	Casado		
P3		F	45	Letras	19 anos	Divorciada		
P4		F	29	Letras (incompleto) <sup>4</sup>	05 anos	Casada		
<b>A l u n o s</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Situação judicial</b>	<b>Grau escolar</b>	<b>Tempo estudo/EJA</b>	<b>Profissão</b>	
	A1	M	19	Solteiro	Aguarda julgamento	Anos iniciais incompletos da escola fundamental	03 meses	Não
	A2	M	24	Casado	Cumprimento pena	Anos iniciais incompletos da escola fundamental	3 meses	Não
	A3	M	26	Solteiro	Cumprimento pena	Anos finais incompletos da escola fundamental	6 meses	Marceneiro
	A4	M	29	Casado	Aguarda julgamento	Analfabeto	02 meses	Não
	A5	M	31	Solteiro	Cumprimento pena	Ensino médio incompleto	08 meses	Não

Fonte: Dados da coordenação do Colégio e do Presídio.

<sup>4</sup> Contratação temporária para o trabalho docente por meio do Regime Especial de Direito Administrativo (Reda), conforme a Lei n. 6.677, de 26 de setembro de 1994, que institui o Estatuto do Servidor Público do Estado da Bahia, Brasil (Bahia, 1994).

Os dados apresentados foram relevantes para conciliar com a análise da pesquisa, já que a idade, a formação acadêmica e o tempo de docência dos agentes escolares e as condições judicial e escolar dos alunos presos constituem informes determinantes na qualidade do ensino e nos respectivos resultados. Além disso, foi possível, de modo presencial, durante as conversações, a efetividade desses dados, assim como relatos de experiências comparativamente ao perfil de cada participante, acrescidos de outras informações, mais especificamente de cunho pedagógico, gestor e de acompanhamento do trabalho educacional no Presídio como demonstrado nas abordagens a seguir.

#### 2.6.1 Diretora escolar

Uma (1) diretora escolar que trabalha em dois turnos com experiência de 07 anos na área, e que, além dos critérios participativos na pesquisa já citados, detém a incumbência de compreender com mais profundidade a EJA e mecanismos operacionais, dada sua formação educacional (pedagogia com mestrado) e por possuir uma vasta experiência em cursos de preparatórios sobre escolarização de apenados. Entrevistar essa profissional foi de suma importância para a pesquisa, visto que todos os projetos que são realizados dentro das salas de aulas para os apenados passam pela análise da direção. Assim, essa participante pôde dar os subsídios necessários para compreender a realidade da EJA na dinâmica de um presídio, principalmente no tocante ao desenvolvimento do currículo escolar dessa área educacional.

#### 2.6.2 Coordenador pedagógico

Um (1) coordenador pedagógico com 12 anos de experiência, e escolhido por, entre outras atribuições, atuar diretamente nas demandas da EJA nas dependências do presídio Ariston Cardoso, com trânsito entre planos, professores e alunos. Com este profissional foi possível colher informações relevantes sobre a dinâmica da instituição, currículo escolar, possibilidades de alterações e características dos alunos apenados e seu processo de reintegração social. À época da entrevista, o coordenador pedagógico orientava a formação dos professores, atuar como orientador dos acompanhamentos pedagógicos da instituição escolar, assim como verificar se o currículo oferecido aos apenados estaria de fato possibilitando a formação prevista e o alcance das perspectivas educacionais de ressocialização do preso após retorno à vida externa ao cárcere.

### 2.6.3 Professores do ensino básico

Quatro (04) professores das disciplinas de Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa foram selecionados para entrevista por acumularem experiências com EJA nesse segmento social. Trata-se de personagens que acompanham os processos administrativos e burocráticos e da prática pedagógica junto ao preso. Assim, eles são capazes de oferecer insumos importantes sobre comportamento e perspectivas dos alunos, como também os níveis de aproveitamento do ensino aplicado. Além disso, os docentes que trabalham com os apenados, conhecendo perspectivas, angústias e necessidades de outros profissionais, que também trabalham esse tema escolar e, principalmente, figuram como principais influenciadores pelo trabalho desenvolvido no objetivo de ressocialização podem contribuir com informações da frente de ação didática e pedagógica, base dos resultados de ensino.

Os professores estão continuamente interagindo com os presos em sala de aula, tendo boa proximidade, sendo conhecedores da efetividade da aprendizagem, da história de vida dos presos e podem indicar até que ponto a diferenciação do currículo da EJA pode trazer vantagens na aprendizagem do apenado para melhorias na ressocialização do aluno preso. Por esse ângulo, pode-se considerar que os professores são as ferramentas mais importantes no processo de ressocialização dos presos, visto que esses sujeitos possuem em suas mãos uma missão muito especial, a de motivar pessoas que não acreditam mais em um futuro fora da prisão, mas que podem consegui-la por meio da educação, mesmo contrariando as próprias expectativas.

### 2.6.4 Alunos da EJA prisional

Foram selecionados cinco (5) alunos da modalidade EJA do presídio Ariston Cardoso, anexo do Colégio Estadual do Basílio de Ilhéus – Bahia – Brasil. Dentre outros critérios, descritos anteriormente, a opção por esses alunos ocorreu pela condição da aprendizagem e o respectivo vínculo com o currículo e o ensino, conforme o escopo teórico, legal e escolar da EJA; além do mais, por trazerem a visão de quem cumpre pena e que almeja retomar a vida fora do cárcere, tendo a educação escolar um dos principais instrumentos nesse sentido, especialmente em termos de trabalho, talvez a mais difícil tarefa de conseguir após a detenção prisional, frente aos estigmas que os acompanham com a marca psicológica e social do cárcere.

Muitos alunos apenas buscam por meio da educação uma segunda chance de recomeçar, uma oportunidade para desenvolverem talentos que antes sequer sabiam que existiam. A educação para apenas pode cumprir esse papel com humanização e ressocialização desses sujeitos que, muitas vezes, quando estavam em situação de liberdade, não tiveram condições de terminar os estudos, ou, não raras vezes, nem frequentaram uma escola. Enfim, verificar o pensamento desses estudantes foi relevante para pesquisa, afinal, foi por meio deles que se tornou possível identificar se de fato a educação escolar oferecida está correspondendo aos objetivos de readaptação social do preso fora da prisão.

## 2.7 Desenho da investigação

Uma vez conhecidos elementos contextuais, diretrizes teórico-metodológicos e participantes do eixo empírico da pesquisa é conveniente traçar o desenho instrumental, que deu características e orientação ao processo investigativo, já que o sentido de pesquisa, segundo Alvarenga (2012, p.07), “constitui um método para *descobrir a verdade*, permite descrever, explicar, generalizar e prever os fenômenos que ocorrem na natureza, no comportamento humano e na sociedade” (itálico da autora).

Incluem-se nessa perspectiva científica, portanto, o direcionamento, o tipo, as técnicas e o enfoque metodológico que se pretende imprimir à investigação, conforme os objetivos propostos. A partir desses objetivos, que já procedem do problema identificado, procede-se ao esboço e à explicação técnica do roteiro e do plano de estratégias da pesquisa, demonstrando integração entre as partes que são desenvolvidas para consecução das respostas previstas. Trata-se da definição dos instrumentos do trabalho que vai ao encontro do método a ser aplicado nas diferentes etapas da pesquisa, como explicitado em texto precedente (Kauark; Manhães & Medeiros, 2010; Alvarenga, 2012).

Tais conceitos vêm a propósito dos objetivos desta pesquisa, a qual definiu como objeto investigativo o desenvolvimento do currículo da EJA com pessoas privadas de liberdade no presídio Ariston Cardoso, em Ilhéus, Bahia e se os resultados desse trabalho escolar promovem ganhos reais no processo de readaptação e ressocialização de detentos após retorno à sociedade. A pesquisa foi pensada em dois eixos estruturais, integrados entre si, o primeiro em perspectiva teórica, como material já escrito sobre o tema, e o segundo, sob a fundamentação do primeiro, de natureza empírica, com entrevistas aplicadas a agentes escolares operadores da EJA na instituição prisional citada.

Considerando tal planificação estratégica, a pesquisa teve tratamento qualitativo em perspectiva fenomenológica, já que se caracteriza essencialmente por elementos subjetivos na forma de experiências de sujeitos em contextos naturais de vida. É o que corroboram Creswell (2010), Triviños (2011) e Alvarenga (2012) ao situarem o aspecto qualitativo de pesquisa como enfoque investigativo que paira nas dimensões internas dos sujeitos e nas interações daí decorrentes para se compreender os possíveis significados desses fenômenos. Isso equivale à viabilidade de se conhecerem motivações, pontos de vista, crenças, valores sociais, comportamentos e percepções dos sujeitos, relativos a determinado assunto, aspectos que se coadunam com o objeto em estudo.

Em outro ponto assertivo desse aspecto metodológico, Creswell (2010) e Alvarenga (2012) reforçam que ao se delinear uma abordagem qualitativa está-se decidindo investigar fatos e experiências socioculturais, em nível individual, ou coletivo, em que se encontram fatores sociais, psicológicos, históricos, educativos, e narrativas de vida e os respectivos significados, referentes ao problema da pesquisa. Portanto, sujeito capaz de expressar informes de certas questões que lhe dizem respeito, e que, dadas as possibilidades fatorias e de tratamento desses informes, podem ser identificados de várias formas e enfoques teórico-metodológicos.

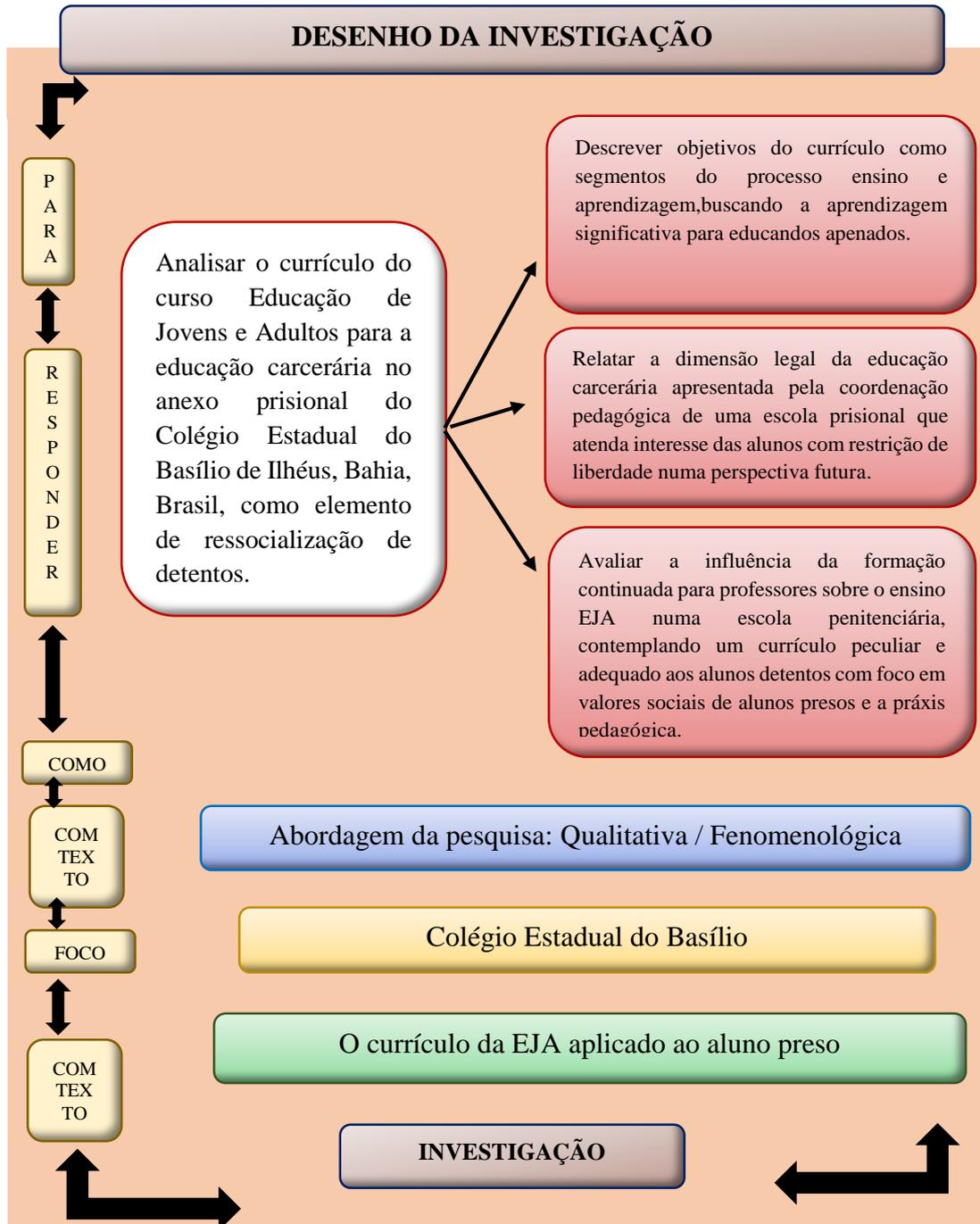
E pela natureza subjetiva, o aspecto qualitativo de pesquisa está incurso na perspectiva fenomenológica por se tratar de experiências e emocionalidades, observáveis dinamicamente por interações sociais, culturais e coletivas. É o caso da proposta desta investigação, que buscou investigar por meio de guias de entrevista em experiências pessoais e observações de coletivos sociais a partir de percepções e pontos de vista acerca de mudanças pela escolarização via EJA como mecanismo de ressocialização de apenados do sistema carcerário brasileiro.

Assim, de acordo com Triviños (2011) e Alvarenga (2012), a pesquisa fenomenológica se fundamenta por perscrutar vivências, na forma de ideias, pensamentos, comportamentos, intenções, crenças, convicções, percepções, ou dimensões afins intrínsecas ao indivíduo, como resultantes das inter-relações indivíduo e ambiente. Considerando esse fluxo integrativo, a fenomenologia como método investigativo se faz valer pelo aspecto subjetivo que lhe é peculiar, já que, segundo Alvarenga (2012, 51), “seu campo de estudo abarca áreas sociais, psicológicas, educativas, antropológicas, culturais e históricas”.

Nessa linha de raciocínio, Triviños (2011) também traz o entendimento do método fenomenológico como recurso investigativo capaz de tratar de aspectos subjetivos por meio

do conhecimento das experiências humanas no contexto sociocultural. Na afirmação de Triviños (2011, p.47), “A fenomenologia tem base na interpretação dos fenômenos, na intencionalidade da consciência e na experiência do sujeito”, o que leva ao enredo de relações entre as dimensões internas e externas do indivíduo, cuja visão de mundo se vincula a um objeto-problema de pesquisa. Em síntese infográfica, o desenho da investigação:

**FIGURA Nº 7 – Desenho metodológico da investigação.**



Portanto, o interesse por essa abordagem de pesquisa fluiu da possibilidade de se ouvir de gestores, professores e alunos (estes em regime prisional), à viva voz, o que eles pensam e como construíram suas percepções sobre a escolarização por meio da EJA e quais suas expectativas em relação ao currículo aplicado, principalmente por parte dos alunos, alvos do direcionamento das propostas e práticas educacionais em análise. Ainda assim, tendo como enfoque principal o currículo da EJA como instrumento de ensino efetivo à formação escolar para o processo de reinserção social do preso, portanto, distante das premissas de escolarização carcerária.

## 2.8 Técnicas e instrumentos para coleta dos dados

A aplicação prática das técnicas e do instrumental da pesquisa ocorreu no campo em que se desenvolvem as ações pertinentes ao currículo da EJA e ao respectivo trabalho docente, no caso, no presídio Ariston Cardoso sob regência didático-pedagógica do Colégio Estadual do Basílio. Em razão da abordagem qualitativa/fenomenológica, o levantamento de dados partiu da observação sistemática da dinâmica do processo escolar no cárcere e da mobilização de entrevista aberta subsidiada por guia de entrevista com os participantes definidos da pesquisa. Fase essa sucedida por consulta documental, referente às questões da EJA no circuito carcerário, inscritas na proposta da investigação, sobretudo pertinentes ao currículo e aos resultados da formação escolar.

### 2.8.1 Observação sistemática/estruturada

Os primeiros movimentos efetivamente associados aos desdobramentos práticos da pesquisa dizem respeito aos contatos iniciais nos diferentes espaços da pesquisa, com especial atenção ao ambiente específico da pesquisa com os agentes imersos no objeto definido. Assim, a observação sistemática ocorre em uma visita prévia ao local a ser pesquisado e o investigador incumbe-se de fazer registros que servirão de lastro para sequenciar a pesquisa e apoiar o trabalho analítico subsequente. Como explica Alvarenga (2012, p.84):

O observador conta com um esquema estruturado para registrar os comportamentos, que vai observando, a fim de medir as variáveis de estudo de maneira uniforme em cada unidade de observação ou amostra. Está

claramente definido o que se observará, como e através de que meio ou instrumento se fará o registro da observação.

Essa técnica constitui, então, procedimento basilar da pesquisa, permitindo obterem-se insumos que serão analisados para a fundamentação de argumentações sobre os fatos e eventos investigados. É parte integrante das estratégias metodológicas que, apesar de certo modo aleatório, possibilita constatações da realidade ligadas ao processo escolar com EJA em presídios.

Na análise de informações sobre a questão da diferenciação do currículo na modalidade EJA foram utilizadas entrevistas e observações diretas realizadas com a população amostral no local onde os dados foram coletados. Os indivíduos apenados, durante as aulas foram a principal fonte de pesquisa que, por meio de outros atores envolvidos no processo educacional, auxiliaram na obtenção das informações da pesquisa. Foi utilizada amostra de 05 alunos, que fazem parte do sistema de ensino no Presídio, no ensino médio, na modalidade EJA, instalados nas alas VI e VII das celas prisionais.

Inicialmente foi realizado um embasamento teórico sobre a temática em apreço, consultando fontes confiáveis em publicações, que pudesse dispor de informações capazes de subsidiar o processo. Por fim, foram organizados e aplicados os instrumentos de pesquisa aos participantes da entrevista.

### 2.8.2 Guia de entrevista

Um dos mais utilizados instrumentos de abordagens qualitativas de pesquisa, a guia de entrevista figura no processo metodológico como recurso de materializar os objetivos da pesquisa junto às fontes humanas de informação. De forma ordenada, essa guia, ou o questionário, define os critérios indagadores da entrevista, cujos dados são analisados e interpretados dentro dos conceitos e técnicas de tratamento dos conteúdos registrados pelos respondentes. Trata-se, pois, de formato de perguntas em sequência, com roteiro definido, em alinhamento com os objetivos da proposta investigativa (Kauark; Manhães & Medeiros, 2010).

Outro viés determinante da qualidade da guia de entrevista refere os tipos de enquete, que variam em natureza e objetivo, como informativos e exploratórios, como no caso desta pesquisa, já que, segundo Kauark; Manhães & Medeiros (2010, p.64). “são permitidas eventuais indagações ou levantamento de dados e informações que não estejam

contempladas no formulário”. O que vem ao encontro da perspectiva metodológica desta pesquisa, tendo em vista o aspecto aberto das questões aplicadas aos participantes da pesquisa, de modo a deixá-los livres para responderem como desejem, para que assim, tenham-se possibilidades de identificar dados que possam estar além do alcance da pergunta.

Triviños (2011) e Minayo (2013) também tratam da guia ou questionário de entrevista no contexto da entrevista aberta, já que sugere o contato direto entre pesquisador e pesquisado, apesar de maior flexibilidade nas possibilidades de respostas, e a diferentes formatos de inquirição. Nesse processo, o investigador tem o controle do processo manifestante do respondente pelo direcionamento das questões aplicadas. Assim, explica Triviños (2011) e Minayo (2013), na entrevista aberta, a guia permite questões livres ou abertas para que o participante expresse a seu modo seus pontos de vista decorrentes das suas experiências de vida.

No caso em questão, o modelo utilizado foi a entrevista aberta, processada junto à diretora, coordenador, professores e alunos, no âmbito prisional com foco nas percepções desses agentes escolares acerca da EJA desenvolvida no cárcere. Com esse formato de guia de entrevista foi possível prospectar as observações, juízos e opiniões sobre o que tem sido de fato obtido em termos de exercício e resultados da EJA no presídio Ariston Cardoso, de Ilhéus, Bahia. E tais procedimentos foram possíveis por força da entrevista aberta definida como técnica de levantamento de dados com agentes operadores e alunos presos.

### 2.8.3 Entrevista/Entrevista aberta

Um dos instrumentos básicos e necessários para a coleta de dados na pesquisa qualitativa é a entrevista, destinada a quase todos os tipos de pesquisa na área das ciências sociais por propiciar interação entre entrevistado e entrevistador, em que se destacam relatos de experiências de mundo (Alvarenga, 2012; Minayo, 2013). É por nesse perfil comunicativo que se processa a pesquisa aberta, com espaço para expressão da parte inquirida (Minayo, 2013). Nesse sentido, na entrevista ocorre um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.

O formato da entrevista pode ser considerado em algumas modalidades de enfoque: a entrevista aberta ou livre, em que o inquirido pode expressar-se a seu modo sobre determinado tema; o tipo mais estruturado, a partir de questionário previamente organizado

com questões mais bem organizadas; e o tipo semiestruturado, em que são formuladas questões abertas e fechadas, sem total direcionamento (Triviños, 2011; Minayo, 2013).

A entrevista aberta foi escolhida para esta pesquisa para ser realizada de maneira livre e dialogada entre os participantes, com o propósito de manter a direção desejada que corresponda aos objetivos geral e específicos da pesquisa com expectativa de obtenção de informações que um guia objetivo não proporcionaria. Os participantes foram inquiridos de modo individual por meio de questões escritas em acordo com os objetivos específicos da pesquisa, que definiram segmentos temáticos acerca do currículo da EJA e do respectivo trabalho docente nos resultados obtidos, principalmente em relação ao aluno preso e à sua fala, agente central do processo escolar com a EJA prisional.

As questões trataram precisamente dos objetivos do currículo da EJA na formação escolar do apenado, dos processos operacionais do trabalho pedagógico e da influência da ação docente e formação continuada do professor no desenvolvimento das metas escolares dessa modalidade escolar. Uma vez elaborado o bloco de questões, apreciado e validado pela orientação da tese e por banca de três doutores, os guias de entrevista foram aplicados aos participantes.

#### 2.8.4 Elaboração e validação dos instrumentos

Para o desenvolvimento da investigação empírica, foram elaborados os recursos instrumentais para procedimentos de entrevista. A partir das diretrizes do projeto de pesquisa, já orientado e aprovado por uma professora doutora, os instrumentos utilizados nesse processo foram construídos pela pesquisadora e previamente cancelados por 03 professores doutores para efetiva aplicação aos participantes da empiria, sendo 01 professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs, Bahia), 01 da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc, Bahia) e 01 da UAA.

Assim, as fases preliminares e as ações definidoras do desenvolvimento desta pesquisa tiveram acompanhamento, avaliação técnica e validação de corpo acadêmico, como prevê abordagens na literatura, como explicam (Medeiros; Ferreira Júnior & Rêgo (2015, p.128): “A validação é um fator determinante na escolha e/ou aplicação de um instrumento de medida e é mensurada pela extensão ou grau em que o dado representa o conceito que o instrumento se propõe a medir”. Trata-se, então, de etapa de elaboração e confirmação dos instrumentos metodológicos, e que, endereçados pelo pesquisador a

especialistas do ramo, sobretudo, específicas da área em estudo, são revistos e validados para aplicação na pesquisa.

Nos casos de abordagem qualitativa, que normalmente se recorre a técnicas de entrevistas (não somente esta, mas outras, como observação direta, pesquisa-ação), as questões devem ser formuladas dentro das perspectivas do objeto da pesquisa e das percepções dos participantes da enquete, tanto no nível da clareza quanto no nível da viabilidade da resposta. Além do que, é possível alguma assimetria entre questão do instrumento e o que se intenta alcançar em termos de dados, sendo necessária uma revisão de conteúdo (Creswell, 2010; Medeiros et al, 2015).

O processo de validação instrumental assim por meios técnicos de pesquisadores experientes, além de garantir a consonância das partes e dos objetivos da pesquisa, garante a credibilidade na coleta de dados e na qualidade do trabalho final após análises de adequação, estabilidade e coerência com a proposta dos objetivos da pesquisa. Um passo, portanto, de reafirmação dos construtos metodológicos a ser operacionalizados na apuração de dados vinculados ao problema investigado (Creswell, 2010).

O crivo técnico de especialistas, então, consolida a pertinência instrumental com as diretrizes investigativas e lança valores à pesquisa desde os primeiros momentos de elaboração do projeto da pesquisa. Trata-se, pois, de processos prévios, no sentido de submeter tais mecanismos instrumentais a experiências já consolidadas na área da investigação acadêmica, principalmente quando se trata de abordagens qualitativas e de natureza fenomenológica, como no caso desta pesquisa. Esse procedimento vem a propósito da incidência dos ajustes necessários por que passaram as questões propostas para cada objetivo específico (03 x 03 = 09 questões) para a enquete junto a cada bloco de participantes da entrevista. Portanto, uma avaliação técnica voltada à coerência, clareza e pertinência com os objetivos e demais fontes de dados da pesquisa, como as documentais.

#### 2.8.5 Fontes documentais para articulação da pesquisa empírica

A consulta documental inclui-se na composição de dados relativos ao objeto de pesquisa, com a finalidade de ampliar o leque de informações para efeito analítico-comparativo das prescrições legais e o que de real se efetiva na prática escolar com o aluno encarcerado. Como explica Alvarenga (201, p.52), “Os documentos são materiais informativos que foram gerados independentemente dos objetivos da investigação, são

registros de acontecimentos recentes ou não, são fontes originais de informação”. Portanto, uma etapa da investigação que reforça o embasamento das falas dos entrevistados em relação aos aportes legais e as premissas educacionais pertinentes às metas formativas da escola prisional.

No caso desta pesquisa, a seleção documental avaliou entre aqueles dispostos no Colégio, voltados ao ensino e que tivessem relação direta com eixos orientadores da política educacional desenvolvida no ambiente prisional, em consonância com os aportes legais proponentes da EJA prisional, dado o respectivo impacto do *corpus* legal, diretrizes e de metas da EJA no processo de reintegração social. Seguiram-se então os critérios de exclusão do Diário de Classe, Plano de Ação (não existia no Colégio) e demais documentos administrativos; e, por inclusão o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar (RE) do Colégio Estadual do Basílio e Formulários com previsão aula, conteúdo e avaliação, documentos analisados e relacionados com as percepções dos depoentes da empiria.

#### 2.8.6 Técnicas de análise e de interpretação de dados

As informações coletadas por meio das ferramentas de investigação serviram de insumos para estudos estatísticos, onde os dados foram comparados e verificados de maneira pormenorizada para o reconhecimento da natureza e características do objeto estudado. O tratamento dos conteúdos estudados foi interpretado a partir dos resultados obtidos nos questionários. Nesse estudo, as respostas das entrevistas, aplicadas aos alunos, diretor, coordenador e professor, observações e registros, realizados durante as entrevista e observação foram organizados de modo sistemático com o objetivo de responder ao problema de pesquisa, isto é, ter critérios para organizar e classificar os dados, já o processo de interpretação consiste em identificar a relação entre os dados coletados e o referencial teórico.

Neste caso, utilizou-se como subsidio para tratamento dos dados as postulações da análise de conteúdo sugeridas por Bardin (2011) e Triviños (2011). Segundo esses autores, a análise de conteúdo tem como matéria-prima de trabalho discursos escritos e orais, assim como os diferentes objetivos de análise. Neste estudo, optou-se pelo tratamento dos dados na perspectiva de Bardin (2011), pois, tal procedimento inclui três etapas principais nos procedimentos metodológicos, quais sejam: pré-análise, tratamento dos dados e exploração do material.

A fase inicial ou pré-análise é o momento em que se organiza o material, que compõe o *corpus* dos dados do estudo. Desse modo, torna-se possível escolher os documentos e elaborar os indicadores que nortearão a análise e a interpretação para a etapa inferencial. No caso desta pesquisa, ao se ter mãos os conteúdos desejados, procedeu-se ao trabalho de análise e interpretação, de maneira que se pudessem identificar as percepções dos participantes das entrevistas, conforme proposto no objeto da pesquisa, que trata do currículo da EJA prisional.

Com base nesse pressuposto metodológico, os conteúdos das entrevistas com os participantes da pesquisa (diretora, coordenador, professores e alunos) foram tratados em etapas sucessivas, como processo de organização para o trabalho analítico e interpretativo dos dados.

Foram seguidos os passos de: a) exaustividade – o assunto das respostas foi repetidamente observado, analisado e interpretado em toda a extensão dos conteúdos, dada à natureza subjetiva dos dados; b) representatividade – comparou-se o conteúdo das questões em termos de sentido com as respostas e com o enfoque do objeto da pesquisa; c) homogeneidade – buscou-se evidenciar a paridade de respostas entre os entrevistados e as respectivas correlações entre si e entre o objeto da pesquisa; e d) exclusividade – fase em que se observou a unicidade das questões para se evitar duplicidade de sentido, sendo aglutinadas duas ou mais respostas quando assim foi observado, processo detalhado na análise dos resultados da pesquisa, em abordagem adiante.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS

---

Nesta parte do trabalho, procedeu-se ao tratamento analítico e interpretativo e a discussão dos resultados com base na investigação de campo, junto à direção, à coordenação, aos professores e aos alunos, que operam com o programa curricular da EJA no âmbito do cárcere, acerca do currículo da EJA aplicado, visando responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos da pesquisa, realizada no presídio Ariston Cardoso, em parceria com o Colégio Estadual do Basílio, processo ocorrido entre 28 de setembro e 09 de outubro 2020.

Os dados apurados via guias de entrevista, aplicadas, conforme explicações em capítulo anterior subsidiaram os argumentos para caracterizar e detalhar o objeto de estudo da presente pesquisa, com a devida pertinência a cada objetivo já referendado que, em convergência de ideias possibilitaram análises, interpretações e inferências sobre o tema. Assim, foi possível a discussão dos resultados com base no referencial teórico, organizada em plano analítico com base nos objetivos geral e específicos.

Durante a análise, o procedimento seguiu os seguintes blocos de abordagens, conforme os objetivos específicos:

a) Informes procedentes da análise documental e das observações de campo por ocasião dos contatos com o ambiente, os agentes e os processos de ensino com o currículo EJA aplicados ao aluno apenado.

b) Análise dos determinantes legais do sistema regular de ensino referentes à escola carcerária por meio da EJA, assim como o alcance dessa modalidade escolar no processo de ressocialização do aluno encarcerado.

c) A relação entre o currículo da EJA na escolarização de alunos em regime carcerário e os resultados concretos quanto a influências desse processo educacional na ressocialização de presos, destacando a questão docente.

d) Dados colhidos nas guias de entrevista aplicadas aos participantes da pesquisa (diretora, coordenador, professores e alunos).

Nesse sentido, foram analisados os dados levantados na pesquisa, conforme a organização em tópicos dos objetivos específicos e as respectivas questões norteadoras:

- Análise das respostas do 1º objetivo, segundo os participantes;
- Análise das respostas do 2º objetivo, segundo os participantes;
- Análise das respostas do 3º objetivo, segundo os participantes.

Os dados obtidos foram apurados por entrevista de 11 participantes, distribuídos em 04 subgrupos, cujos membros estão identificados como Diretor(a) (D), Coordenador pedagógico (CP), professores (P1, P2, P3 e P4) e alunos (A1, A2, A3, A4 e A5), nomenclatura doravante utilizada. Cabe a ressalva de que, em razão da prática restrita com explanações e interpretações textuais por parte dos alunos, os enunciados deles foram adaptados a uma linguagem mais acessível para entendimento das questões, contudo sem perder a essência das mesmas questões aplicadas aos demais entrevistados, que foram analisadas pelos grupos participantes, seguindo a ordem D, CP, P e A, como identificadores no curso das abordagens. Articularam-se então os eixos de dados da pesquisa.

### 3.1 RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Considerou-se que tanto o PPP quanto o RE, e o PPP com maior peso nos rumos das bases educacionais, tem fundamentos traçados a partir de princípios sociais, legais e políticos para a realização dos projetos de ensino e de formação para a cidadania. Assim, o PPP representa o eixo norteador das premissas e dos recursos, estratégias e métodos de ensino, e o RE, subsidiário do PPP, como conjunto disciplinar da prática escolar. Nesses documentos, realizou-se uma abordagem comparativa e analítica entre o que apregoa a legislação e as postulações teóricas acerca da EJA no cárcere, e o que o PPP e o RE, como supostos instrumentos práticos do exercício escolar atestam nesse sentido. Os conteúdos da análise são apresentados e analisados na abordagem das percepções dos participantes da pesquisa empírica.

Em relação ao RE, trata-se de documento de abrangência estadual para todos os estabelecimentos de ensino, lavrado na Portaria n.5.872, de 15 de julho de 2011, aplicada pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (Seduc) (Bahia, Brasil, 2011). Inspirado em preceitos constitucionais (CF/1988), esse documento subscreve as diretrizes gerais da educação escolar no Estado da Bahia. Prescreve o preâmbulo: “Art.1º. Fica instituído o Regimento Escolar para as unidades escolares que integram o Sistema Público Estadual de Ensino, que com esta se publica” (Bahia, Brasil, 2011).

No título, Dos Princípios, Finalidades e Objetivos, segmento prescritivo dos determinantes gerais de outorga e exercício escolares, há o esboço instrumental do ensino regular com a menção universal de ensino. Não se identificou nesse estágio disposição regimental sobre a EJA ou sobre a EJA prisional, apenas a menção genérica quanto à

profissionalização de jovens e adultos no âmbito da escola regular. Na questão didática, o documento aponta o trabalho organizacional da formulação e operacionalização dos processos pedagógicos e seus respectivos eixos estruturantes:

Art.31 (...).

Parágrafo único. Incluem-se na organização didática, o projeto político-pedagógico com as matrizes curriculares por modalidades de oferta e de curso, a proposta curricular e o seu respectivo plano de trabalho anual, o planejamento de ensino com os respectivos planos de curso por componente curricular, o regime escolar, e a sistemática de avaliação institucional da unidade escolar e de avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Quanto ao currículo, o RE é claro na formulação temática de ensino nos diferentes segmentos escolares e em diferentes ofertas de ensino, mas omisso a questões curriculares da EJA aplicada no cárcere. É o que expressa o artigo 34 (p.20) do documento:

Os currículos da Educação Básica compreendem os processos educacionais, sejam os do sistema regular da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, sejam os das modalidades do âmbito da educação especial, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação quilombola, educação escolar indígena, educação a distância e, também, as da educação profissional, na forma definida pelos instrumentos legais vigentes.

Dessa forma, é sugestiva a percepção de que o RE de normas atuantes que sustentem a aplicação do currículo da EJA como planejamento e execução da escola prisional, nos moldes regulares de ensino com as variações específicas da modalidade. Como visto na citação, há referência a diferentes ciclos e a ofertas escolares a diferentes segmentos sociais, mas notável negligência quanto à EJA direcionada ao apenado. O fato é que o RE em análise omite as postulações legais, teóricas e escolares da EJA em sua configuração teórico-metodológica, tanto no ensino regular quanto no prisional.

Pela análise do PPP foi possível constatarem-se referências à EJA, contudo sem menção a aspectos descritivos e orientadores da EJA como categoria de ensino, tanto na escola regular quanto na prisional, apesar de o Colégio figurar como centro fomentador da EJA nessas duas formas de educação escolar. Há, portanto, alusão à universalidade do ensino e à EJA, voltadas à cidadania e ao aperfeiçoamento do ser humano, mas nada direto à EJA, nos mesmos termos da escola regular, como visto nos fundamentos valorativos e identitários da instituição escolar:

**Missão:**

Desenvolver processos educacionais respaldados em valores éticos e humanos, de modo a formar cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a solidariedade e a justiça social.

**Visão:**

Constituir-se em referência educacional no sentido do aperfeiçoamento da pessoa humana sob os pilares da cidadania e dos valores sociais.

**Valores:**

Ética;

Humanismo;

Cidadania;

Criatividade;

Respeito;

Solidariedade;

Inovação.

É notável o alto nível de omissão quanto à EJA prisional no PPP, que apenas dá saber da sua existência no objeto de ensino, nos determinantes operacionais e no respectivo exercício didático-pedagógico da Instituição escolar, contudo sem indicativos de política educacional de base e efetiva da modalidade EJA. São visíveis, por conseguinte, os descompassos entre o que propugnam a legislação, as diretrizes e os planos de metas que subscrevem a EJA como segmento da educação básica e a extensão da sua prática, em particular, no âmbito prisional. Trata-se, pois, de dados omissivos, tanto do RE quanto do PPP, das concessões educacionais prescritas em legislação e em diretrizes e planos de metas da modalidade.

No contexto da análise documental, também foram considerados formulários e registros de processos escolares da EJA com os alunos do Presídio como forma de avaliar os procedimentos práticos do trabalho docente. A planificação constitui o conjunto inerente a qualquer empreendimento, visto que se tornaria inoperante seu desenvolvimento. Diversas formas organizacionais de pesquisa podem ser classificadas de planificação, como os critérios e a passos da observação (caso previsto na pesquisa). Ou, conforme as considerações de Cordeiro (2016, p.04):

A planificação funciona assim como uma pedra basilar da prática pedagógica, que contribui para o sucesso do ensino, permitindo que seja efetuada uma

previsão da aula, com definição de conteúdos, competências, objetivos, descritores de desempenho, conceitos, estratégias e avaliação.

No caso desta pesquisa, a ideia foi identificar como se fariam a definição curricular, o planejamento e o método pedagógico relativa à prática escolar com o aluno. Por isso, as intervenções do coordenador e dos professores da pesquisa foram fundamentais para o cumprimento da atividade. Foi possível, então, observar-se como seriam os mecanismos de ação junto ao aluno preso e em que suportes se apresentariam os conteúdos curriculares, o método adotado, as formas de acompanhamento e avaliação, assim como o desempenho do próprio professor; são comuns, pois, anotações rotineiras, meramente protocolares em forma burocratizada de escrita.

Dessa forma, as metas previstas nesse sentido tiveram assento somente em poucos documentos, já que a prática escolar, decorrente dos processos organizacionais, mostrou um nível considerável de improvisação, dado ao aspecto simplista de planejamento e execução dos conteúdos disciplinares. Por exemplo, o Relatório de Planejamento Pedagógico, que se mostrou funcionalmente como descrição da modalidade EJA, quanto aos segmentos fundamental e médio de ensino, aos conteúdos de cada fase do currículo, à carga horária e ao tempo de aplicação de aulas.

Segundo explicações do agente escolar, ligado à área pedagógica, desse Relatório derivariam os processos práticos de ação escolar, com anotações simples em cadernetas, agendas ou formulários impressos de anotações gerais. Esses documentos secundários cumpririam, assim, as funções de plano de aula e de registros de aulas ministradas, notas e de aproveitamento escolares. Os próprios agentes entrevistados, gestores e professores apresentaram os formatos documentais de registros e de agendamento de processos da atividade escolar.

Percebeu-se, então, a planificação didático-pedagógica improvisada, pontual e de caráter protocolar. Ou, talvez, mais com objetivo de marcar a presença do ato escolar, para fins administrativos e burocráticos, do que a necessária técnica e o sentido do procedimento de aula, nos moldes da EJA associada à escola prisional. Portanto, no conjunto da análise documental foi possível verificar as distorções históricas da EJA e, particularmente, da EJA carcerária nas questões curriculares e pedagógicas, se comparado com o escopo legal e teórico e as diretrizes regentes da modalidade. A síntese no Roteiro de Observação pode demonstrar as linhas gerais da planificação e exercício didático-pedagógico com o aluno no cárcere:

**TABELA Nº 10 – Roteiro de observação de campo.**

Observação ao trabalho de professores e coordenadores no desenvolvido curricular da EJA	Planejamento curricular e a prática de aula	Definição de conteúdos curriculares conforme um calendário organizado por coordenador pedagógico e professor do tema da aula.
		Anotação por tópico do assunto em caderneta ou agenda.
		Explicação do conteúdo em moldes tradicionais de ensino.
		Sala de aula com alunos com diferentes graus escolares do ensino fundamental.
		Recursos materiais básicos como quadro, piloto e algum material de exercício escolar.
Observação aos alunos durante o curso das aulas com atenção ao currículo da EJA	Dinâmica de aula: interação, interesse e participação	Observação natural dos alunos, que mais ouvem do que falam.
		Participação na aula dentro do que percebem do conhecimento deles.
		Perguntas e respostas entre professor e aluno com respostas conforme o conhecimento de cada um.
		Atividade escrita sobre os conteúdos expostos.
		Maior interação no momento da atividade, entre alunos e entre alunos e professor.
Aspectos didático-pedagógicos trabalhados com o currículo da EJA prisional	Metodologia aplicada	Aulas expositivas com anotações por parte do aluno.
		Relações dos conteúdos com a vida prática do aluno.
		Aplicação de atividade escrita para avaliar aprendizado.
		Utilização de material escrito previamente elaborado; poucos ou quase nenhum recursos digitais.

Portanto, os documentos escolares abordados, com base nos instrumentos legais e em diretrizes da educação nacional (CF/1988; LDB/1996, principalmente), omitem

estrutura, princípios e operacionalidade da EJA prisional. Poucas menções foram atribuídas à EJA como segmento de ensino e nenhuma alusão à escola carcerária, em contraditório à lei e aos ideais formativos, cidadãos e humanos. Em sequência à análise e interpretação dos dados da pesquisa, foram trabalhados os dados qualitativos obtidos pelas guias de entrevista junto à diretora, ao coordenador, aos professores e aos alunos do Colégio Estadual do Basílio e do presídio Ariston Cardoso, de acordo com os três objetivos específicos, articulados com os dados das entrevistas dos agentes escolares.

### 3.2 DESCRIÇÃO DOS OBJETIVOS DO CURRÍCULO COM ÊNFASE NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA ALUNOS APENADOS

Uma vez expostos e analisados e interpretados os documentos escolares, procedeu-se à atividade analítica dos depoimentos decorrentes das 03 questões referenciadas nos objetivos específicos e dirigidas a cada segmento de sujeitos da pesquisa, articulada com o referencial teórico e as proposições dos documentos escolares definidos (PPP e RE e formulários adicionais). Ao término das discussões de cada objetivo (o primeiro no *caput* desta subseção), destacou-se uma síntese das perspectivas dos depoentes e, em ato contínuo, foram tecidas as conclusões com subsídios para resposta do problema e recomendações para diferenciação e prática do currículo, conforme previsto na questão da pesquisa. A seguir, o teor das entrevistas. As abordagens analíticas tiveram base em discurso direto provenientes dos questionários dos participantes da empiria.

#### 3.2.1 As perspectivas da direção escolar sobre a finalidade do currículo da EJA carcerária

O primeiro objetivo diz respeito ao currículo aplicado no âmbito da EJA prisional, discutido a partir de três questões. Assim se dispôs a primeira questão à diretora: Quais são os projetos educacionais voltados para a ressocialização dos sujeitos presos que possibilitam a retomada da vida laboral?

*“O processo escolar pela EJA com aulas regulares, dentro do possível. Não há projetos ou algo parecido que possa impactar o objetivo da ressocialização. Segue-se o comum da escola de adultos com os presos que querem estudar”. D*

De acordo com a resposta da diretora, o currículo que serve à EJA, tanto nos segmentos regulares de ensino quanto no circuito prisional procede do ensino regular com definição em lei como aponta o *caput* do artigo 205 da CF/1988 em perspectiva democrática (Brasil, 1988). Tal prerrogativa constitucional abriu o campo escolar para a oficialização da EJA na composição do sistema de ensino brasileiro e o respectivo currículo para atender jovens e adultos em situação de baixa escolaridade ou de analfabetismo, base legal também prescrita na LDB/1996 com referência específica à EJA com determinante no artigo 37 de escola de jovens e adultos por interrupção de estudos ou analfabetismo (Brasil, 1996).

Sob essa base estrita da lei é que a EJA tem-se desenvolvido, em diferentes centros escolares com parcerias institucionais com a área penal, embora haja dispositivos complementares de criação e de oferta de cursos regulares e técnicos ao apenado, mas em número ínfimo e distante dos objetivos de ressocialização do preso. Um cenário demandante de programas e de projetos educacionais que de fato possam impactar as metas de ressocialização, apesar de determinantes da lei e de projeções documentais escolares (Brasil, 2009; 2010; 2016).

Contudo, na percepção da entrevistada, há défices históricos na educação de adultos, quando das fases de campanhas e programas pontuais, sem o crivo da lei, perfil não muito diferente na condição legalizada e constituída como segmento da educação escolar no país para pessoas sob regime prisional, ainda em perspectiva e processos alfabetizantes de adultos, tanto na escola regular quanto na prisional. O trabalho escolar com a EJA no âmbito carcerário sugere mais um cumprimento burocrático das políticas e da agenda educacional do que, de fato, uma política social com projetos, metas e objetivos exequíveis relacionados à humanização e à ressocialização desse alunado (Duarte & Sivieri-Pereira, 2018; Pinto, 2018).

Assim visto nas observações e se consideradas a afirmativa da diretora de que “*O processo escolar pela EJA com aulas regulares, dentro do possível*” há indicativos de dificuldades operacionais e de resultados previstos, sugerindo uma prática de simples rotina escolar sem o enfoque a qualidade no/do ensino como omitem os próprios documentos escolares. E a fala seguinte da diretora evidencia esse panorama ao declarar que “*Não há projetos ou algo parecido que possa impactar o objetivo da ressocialização. Segue-se o comum da escola de adultos com os presos que querem estudar*”, do que se pode depreender um processo escolar deficitário em aspectos de gestão, curriculares e pedagógicos, como também deslocado do objetivo reintegrador da EJA no presídio Ariston Cardoso.

A fala da diretora mantém pontos comuns com a segunda questão, que apresenta o seguinte direcionamento: Em que medida o currículo oferecido pela EJA possibilita uma educação humanizadora e ressocializadora?

*“Apesar de a EJA constar legalmente no ensino regular, o alcance curricular vai até a escola tradicional, inclusive com algumas diferenças operacionais em decorrência do aspecto secundário da EJA, das próprias características do ambiente e da baixa escolaridade do preso, distancia-se de um viés de fato humanizante”.* D

A resposta da diretora vem ao encontro do quadro deficitário da EJA, quando diz que *“Apesar de a EJA constar legalmente no ensino regular, o alcance curricular vai até a escola tradicional”*, traduzindo percepção de trabalho pedagógico focado na materialidade do currículo. As percepções da depoente traduz a sequência das observações anteriores, quanto ao alcance da escolarização do apenado com objetivos de ressocialização: muito aquém do previsto. E, ainda, segundo a diretora, o *“aspecto secundário da EJA, das próprias características do ambiente e da baixa escolaridade do preso, distancia-se de um viés de fato humanizante”*. Um condicionamento, então, que pode ser visto como ponto de partida para rediscussão do processo construtivo das perspectivas da EJA como recurso formativo do apenado no sentido da ressocialização e retomada de vida do apenado após saída do cárcere, principalmente nas questões profissionais e humanistas.

Como determina os aportes legais e extensas abordagens na literatura, a EJA deve ultrapassar os limites do currículo, já que tem metas de reeducação escolar e social e formação profissional, dimensões inerentes a processos humanizantes, no caso da escola prisional, instrumento de ressocialização e retomada de vida. Assim, não apenas o currículo em si mesmo, mas o ato subjetivo da educação como forma de civilidade e de inclusão social, nos termos construtivos de uma sociedade mais justa, inclusive um caminho para o combate à estigmatização do cárcere (Almeida & Santos, 2016; Duarte & Sivieri-Pereira, 2018). É o que sugere a assertiva de Oliveira (2013, p.957) ao considerar que:

As pessoas presas, assim como quaisquer outras, têm o direito humano à educação. No plano internacional, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, em seu artigo 26, estabelece o direito à educação, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos.

A opinião de Onofre (2016) se coaduna com as abordagens precedentes quanto à escolarização da pessoa presa não se limitar a conteúdos disciplinares sem os direcionar a metas formativas além do currículo. O que leva à reflexão de que, segundo Onofre (2016, p.51) “a escolarização em prisões não pode se resumir ao desenvolvimento de conteúdos alheios às tantas histórias de vida que convivem no espaço prisional, a maioria delas marcadas com o estereótipo do “fracasso escolar”, portanto condições humanizantes, que podem contribuir com o processo de ressocialização do preso. Nessa perspectiva, segundo a fala da depoente, ressurte-se de estrutura e desenvolvimento de um currículo e didática específicos para alcançarem-se os conhecimentos e a formação básica necessária à vida egressa do preso.

A terceira questão mantém relação com as disposições documentais da instituição escolar (PPP e RE), principalmente o PPP, com os aportes curriculares e o respectivo alcance formativo do apenado para fins reeducadores e de reinserção social nas condições prescritas em lei. Isso em razão desses documentos traduzirem o escopo legal da EJA carcerária, sob prisma democrático: Dê sua opinião sobre as relações das atividades educacionais oferecidas aos detentos e o projeto político-pedagógico da unidade escolar com base na EJA.

*“Acredito ser recorrente nas escolas o papel que o PPP exerce como instrumento de ensino, no sentido de apontar e descrever a organização e desenvolvimento escolares, normalmente sem referência à escola prisional. No PPP do Colégio da pesquisa, há menção genérica da EJA, contudo sem referência à escolarização no ambiente carcerário”.* D

A fala da diretora vem a propósito de tais distorções ao considerar que o PPP figura como eixo norteador de ensino com a função de indicar os determinantes sociais, político, humanistas e educacionais do objeto escolar. De acordo com a entrevistada, no PPP do Colégio, que embasa também o RE, há genérica menção à EJA, e completa ausência referencial de escolarização no ambiente carcerário, inclusive nos planos escolares. O que corrobora com os diferenciais entre o rigor da lei e a aplicação da EJA a partir do PPP.

É possível então depreender que as atividades escolares da EJA, sejam no sentido regular de ensino, sejam no circuito prisional não se mostram paritárias na prática escolar da modalidade no segmento carcerário. Tal perspectiva reforça as assimetrias entre os aportes legais e todo um esboço teórico pertinente à EJA, inclusive em documentos oficiais escolares, em particular, referente às questões curriculares e didático-pedagógicas e nas

deficiências e nos limites práticos da modalidade, no planejamento de aula. E, segundo Prado (2015, p.81), “A grande dificuldade, na verdade, não está na eficácia ou não deste modelo de ensino e sim, na ausência de vontade política que resulta na impossibilidade da humanização do ensino e do indivíduo”.

Os relatos de campo também evidenciam esse distanciamento já nas folhas do PPP pela análise documental e pelas observações nos contatos no Colégio e no Presídio da pesquisa. A esparsa menção da EJA no PPP já implica de imediato baixa atenção ou referência das atividades escolares dos alunos nesse documento, o que sugere ações aleatórias e descompassadas com o suporte teórico-metodológico da EJA aplicada a alunos presos.

As declarações da depoente alinham-se com a proposição oficial de que “A ausência de um projeto político-pedagógico específico para os sistemas prisionais se manifesta na própria composição das matrizes curriculares, (...) reproduzindo a seriação escolar dos sistemas de ensino e pouco avançando na flexibilização curricular e organizacional” (Brasil, 2016, p.124). Portanto, a experiência demonstra por gestores escolares que a EJA prisional se encaminha em meio a adaptações curriculares do ensino regular, à precária atividade pedagógica e, sobretudo, a baixo alcance dos objetivos ressocializantes do apenado, um cenário sob o prisma de demais agentes escolares em trabalho investigativo.

### 3.2.2 As perspectivas da coordenação sobre a finalidade do currículo da EJA carcerária

Os aportes investigativos da coordenação constituíram elemento essencial para análise crítica do ensino no cárcere a pessoas presas. Assim como formulada à representante da direção escolar, dirigiu-se a mesma questão ao CP: Quais são os programas educacionais dirigido à ressocialização que podem contribuir na retomada da vida social e laboral dos sujeitos presos?

*“Na educação escolar programada para presos, predomina o fluxo escolar da EJA. Os conteúdos curriculares são aplicados com foco no ensino regular, embora se saiba das restrições para programas não apenas escolares, mas também profissionais”.* CP

As afirmações do CP vêm ao encontro das falas da diretora quanto ao objeto curricular da EJA regular servir da base à EJA prisional. Os subentendidos do texto do CP

evidenciam os limites do ensino ao encarcerado, pautado em conteúdos adaptados do escola clássica, em que se destaca as lacunas profissionais, horizonte que se encontra também no Relatório de Inspeção em Estabelecimentos Penais do Estado da Bahia – Período: 16 a 19 de novembro de 2015 (Bahia, Brasil, 2015), assim como identificado nas observações.

Dessa forma, dadas as especificidades do segmento social da EJA, defasagem escolar e analfabetismo, os objetivos curriculares da EJA demanda aportes suplementares no processo escolar e, em especial, no quesito profissão, condições prescritas na legislação e nas diretrizes educacionais que subscrevem o plano da EJA. As respostas do CP foram claras nesse sentido. E o ponto sugestivo na fala do CP é que há forte demanda para melhor conexão entre o currículo e programas formativos, que podem contribuir em larga medida para a reafirmação e reinserção do egresso da/à vida social e profissional.

No curso das observações de campo, foi possível identificar vazios de programas auxiliares de formação, principalmente na área técnica. No presídio Ariston Cardoso, não se notificou oficinas de curso ou qualquer indício do gênero relativo à profissionalização, o que, certamente, condizia com ausência de projetos ou estímulos afins, no sentido de melhor qualificação e diversidade para o trabalho. O quadro evidente de conotação formativa estava visível nas atividades curriculares, no processo das aulas com foco no currículo e no tradicionalismo.

Enfoca-se, pois, dimensões transversais unidas e em forma de programas formativos, que vão além do currículo básico, como discorre Onofre (2016, p.48):

Assim, a escola, as oficinas de trabalho, as oficinas de artesanato, as oficinas de informática, as oficinas de jogos dramáticos, os cultos religiosos, as atividades de lazer, o cultivo de plantas, hortaliças e frutas, a criação de aves, as rodas de leitura, as discussões de documentários, entre tantas outras atividades que acontecem no interior da prisão se constituem em práticas que educam, uma vez que nelas se estabelece o convívio, as aprendizagens e o respeito pelo outro.

As abordagens do CP pontuam então profundas divergências entre o realizado e as proposições curriculares para um trabalho significativo no campo da EJA prisional, principalmente em questões humanistas e profissionais. Sendo assim, os objetivos do currículo no âmbito da reeducação e do ressocialização do preso se dispersam em adaptações curriculares da escola regular, longe das premissas democráticas de educação e de reinserção social do apenado.

A partir desse ponto, o CP abordou a segunda questão, cuja resposta trouxe evidências do alcance do que hoje se faz com EJA no âmbito prisional, assim como os respectivos resultados: Em que medida o currículo oferecido pela EJA possibilita uma educação humanizadora e ressocializadora?

*“Ainda está muito distante disso. Como já disse, há a oferta de estudos pela EJA. Porém muito longe de um currículo e seu desenvolvimento com efetividade e humanismo. O sistema escolar até agora tem tentado oferecer pelo menos o que é aplicado na escola regular. Além disso, há as dificuldades da modalidade, como ambiente carcerário, formação do professor e a própria visão do preso sobre o assunto”.* CP

A expressão do coordenador ratifica discussões precedentes ao considerar muito reduzidas as possibilidades curriculares da EJA de influenciar na humanização e ressocialização do aluno preso. Apesar de amplo escopo legal e teórico no campo da EJA prisional, o que se oferece em termos curriculares e de formação não contempla os objetivos socioculturais, profissionais e humanos sugeridos ao processo escolar do preso. A experiência mostra que o próprio sistema escolar impõe condições precárias de ação e de oferta educacional ao encarcerado, nas diferentes vias de acesso à escolarização.

Cabe a ressalva nas declarações do CP quanto a algumas dificuldades básicas das operações curriculares e de ensino no âmbito prisional, que interferem em concretização dos objetivos de formação do apenado, a formação docente, historicamente inexistentes para a modalidade e o baixo interesse do preso em imergir nos estudos, provavelmente por desestímulo da organização, prática e resultados do processo. Um quadro de resistências mantido pelo sistema educacional.

Se considerados como veículos humanizantes direitos e garantias fundamentais (Julião, 2010) e, ao mesmo tempo, o quadro restrito e de baixa eficácia da escolarização prisional pode-se inferir que o currículo da EJA se mostra frágil nesse objetivo pela centralidade da sua prática, o que tende a reduzir as chances de crescimento do indivíduo privado de liberdade. Nesse horizonte, Silva (2017, p.125) pontua que:

Há que se pontuar a importância da educação para uma formação humana com vistas ao pleno desenvolvimento do indivíduo privado de liberdade, emergindo-o no mundo do saber, e modo a possibilitar novas perspectivas para além daquela que aliena o homem para a exploração de seu trabalho.

Esse é um panorama que se viu também no curso das observações de campo nas instituições da pesquisa, no Colégio e no Presídio. O planejamento e o roteiro do trabalho escolar se apoiam em conteúdos curriculares, aplicados por métodos tradicionais de ensino com vista a resultados de assimilação disciplinar. Não se observou algo além do currículo que pudesse ser considerado como extensão do saber e de teor humanizante, como definem os aportes legais e as diretrizes da EJA prisional.

Portanto, somente os rearranjos clássicos de abordagem do ensino regular, sem levar em conta as especificidades do segmento social presidiário, o currículo será insuficiente na oferta e no ensino, assim como na expectativa de humanizar e ressocializar o egresso penal com perspectivas de baixo alcance dos objetivos previstos nas políticas educacionais voltadas ao à EJA no cárcere.

A terceira questão tratou das relações documentais oficiais (legais e de metas), das condições educacionais oferecidas aos detentos e o PPP da unidade escolar com base na EJA. Assim como a diretora expôs pontos de vista nesse aspecto, o CP também abordou o tema na linha do que propõe a modalidade e o que de fato se segue a partir de documentos legais e institucionais politicamente traçados para os fins de educação prisional: Dê sua opinião sobre as relações das atividades educacionais oferecidas aos detentos e o projeto político-pedagógico da unidade escolar com base na EJA.

*“Às vezes, até há interesse e esforço em gerar e desenvolver projetos escolares mais significativos e de maior extensão formativa. Mas as políticas educacionais da EJA no papel são amplas, mas muito limitadas na prática. Quanto ao PPP, apenas indicação da EJA, sem nenhuma referência à escola no cárcere”.* CP.

O depoente estendeu sua resposta ao âmbito das políticas educacionais que, segundo experiências nos programas de ensino ao preso, revela-se demasiadamente aquém das perspectivas da ampla legislação pertinente. E que, como eixo norteador da missão e do exercício escolares, o PPP se põe em contração ao papel educacional da EJA e, em particular, da EJA prisional.

Como pontuou a diretora nessa questão, o CP reafirma a vaga menção do PPP do Colégio à EJA como segmento de ensino e omite qualquer referência à escola prisional, apesar de a instituição escolar constituir-se em parceira, nas operações de gestão e exercício escolar com o aluno encarcerado. Assim posto, pode-se inferir que a parcialidade com que

é operado e aplicado, inibe a importância e a viabilidade que o PPP poderia representar. Uma tendência de impacto nos segmentos escolares mediados pelo documento, inclusive a EJA que, na maioria das vezes, nem é citada nos determinantes do PPP.

É o que aponta o documento oficial Modelo de Gestão para a Política Prisional, em levantamento sobre a estrutura, a logística e as operações carcerárias no Brasil. O documento aponta as dificuldades inerentes ao trabalho escolar nos presídios, enfatizando a fragilidade do ensino aos detentos, no caso, a partir da EJA, que não dispõe de suas próprias diretrizes, ou o próprio PPP, por abranger extensos grupos humanos e operações práticas no campo escolar (Brasil, 2016).

O relato das observações nos contatos da pesquisa também dispõe de dados, que evidenciam os descompassos entre as atividades escolares e o PPP, que regeria os trabalhos, tanto do Colégio quanto do Presídio. Mas o fato é que o PPP do Colégio apenas menciona vagamente a existência da EJA como segmento de ensino e omite qualquer referência à escola prisional, apesar de a instituição escolar constituir-se em parceira, nas operações de gestão e exercício escolar com o aluno encarcerado.

As abordagens teóricas vêm ao encontro do que declarou o coordenador pedagógico sobre a relação entre as atividades escolares e o PPP do Colégio: *“Quanto ao PPP, apenas indicação da EJA, sem nenhuma referência à escola no cárcere”*. Há assim sugestão de descontinuidade e parcialidade do trabalho escolar pela EJA no ambiente prisional, e as deficiências nas ações de ensino com a resposta de que *“Às vezes, até há interesse e esforço em gerar e desenvolver projetos escolares mais significativos e de maior extensão formativa. Mas as políticas educacionais da EJA no papel são amplas, mas muito limitadas na prática”*, uma sinalização dos descompassos entre o que se propõe dos instrumentos oficiais da educação e o que de fato se faz na prática.

Segundo Silva (2017, p.126), o PPP, em princípio, cumpre os objetivos de desenvolvimento do processo escolar tendo como alvo a qualidade do ensino “com ênfase nos aspectos sociopolítico, cultural e humano, objetivando a promoção, contextualização, permanência e sucesso dos alunos como cidadãos críticos e participativos, inseridos no seu contexto social”. Mas na expressiva maioria das vezes, o PPP representa uma figura inerte e burocrática, distante da realidade à que se propõe. E que, de acordo com esse autor (p.126/127), “O primeiro ponto a ser observado é a deficiência da unidade escolar em estabelecer esse vínculo de contextualização para formação cultural e humana dos alunos”. Portanto, um quadro de atividades educacionais desconexo dos fundamentos do PPP da

instituição escolar em análise, e o fato relevante diz respeito à posição do PPP no projeto do ensino básico, mas submetido a plano secundário, ou, não raramente, esquecido nas gavetas da burocracia e da desatenção.

### 3.2.3 As perspectivas dos professores sobre a finalidade do currículo da EJA carcerária

O segmento docente também foi inquirido sobre aspectos que envolvem programas e projetos educacionais na esfera da EJA prisional, que operam as condições escolares voltadas à ressocialização de presos. Os professores responderam a primeira questão: Quais são os programas educacionais dirigido à ressocialização que podem contribuir na retomada da vida social e laboral dos sujeitos presos? Assim expuseram os professores:

*“Na verdade, não se pode falar de projetos, daqueles bem direcionados com os objetivos da EJA na prisão. Há na prática aulas com base no currículo da escola regular, só que limitadas pelas condições da modalidade EJA. Quanto aos resultados não se tem de fato evidências sobre isso”. P1.*

*“Falta muito para a EJA e seu currículo dirigidos ao preso produzir os resultados desejados. As diferenças são muitas, desde o que se deve ensinar, de acordo com os objetivos de ressocialização, professor e pessoal inespecíficos, até o ambiente tenso”. P2*

*“Nada além do tradicional ensino que a EJA tem apresentado, não só na escola de presos. As políticas nesse setor normalmente são restritas ao ensino do currículo regular, ainda com restrições”. P3*

*“Aqui no Presídio há somente aulas comuns. É o que o programa oferece. Seria bom que houvesse cursos para os presos. Assim eles teriam reforço na aprendizagem e uma profissão para quando sair daqui”. P4*

As respostas dos professores sinalizaram para os clássicos problemas da educação de adultos, que se sucedem nos presídios. Entre os mais importantes, a questão curricular e pedagógica, que estão no centro do processo escolar da EJA aplicado ao aluno apenas e das programações e metas de ensino, contudo sempre na pauta do ensino regular com variações pontuais em sedes carcerárias de educação escolar com destaque, inclusive para os ciclos mais baixos do ensino. Pereira (2018, p.04) corrobora nesse sentido ao fazer

considerações da visão educacional que ainda se tem sobre a EJA como técnica educacional de adultos:

A EJA sempre esteve reduzida à alfabetização de adultos até assumir uma visão mais ampla, a qual engloba a alfabetização, a pós-alfabetização, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional, transversalizados por outros conhecimentos que permitam ao jovem e ao adulto serem protagonistas de sua história, de sua vida, na sociedade e no trabalho.

Por lidarem diretamente com o processo da EJA prisional no presídio Ariston Cardoso, os professores foram coerentes e elucidativas com as abordagens dessa questão. P1 declarou que *“Na verdade, não se pode falar de projetos, daqueles bem direcionados com os objetivos da EJA na prisão”*; P2 fez afirmação condizente de que *“Falta muito para a EJA e seu currículo dirigidos ao preso produzir os resultados desejado”*; P3 disse que *“Nada além do tradicional ensino que a EJA tem apresentado, não só na escola de presos”*; e P4 fecha os questionamentos ao referir que *“Aqui no Presídio há somente aulas comuns. É o que o programa oferece. Seria bom que houvesse cursos para os presos”*.

No Roteiro de Observações, foi possível identificar na parte de coordenação e do trabalho docente os limites implicados na prática da EJA com definições de material de ensino retirado do currículo da escola regular e alocado à sala de aula por planejamento rápido e resumido. Basta ver as anotações dos tópicos de aula feitas em alguma caderneta ou agenda de mão para um ensino pelo método expositivo sobre os conteúdos, ou formulários encadernados para anotações de roteiro disciplinar a ser aplicado e de números de avaliação. Além disso, tal perfil vem a propósito das declarações da diretora e do coordenador sobre as restrições didáticas, pedagógicas e de gestão com impacto nos programas educacionais que teriam significados efetivos para a reinserção social e laboral do egresso penal.

Trata-se, pois, de lacunas que se mostram em desfavor a mudanças de fato para reinserção do aluno encarcerado, e que precisam ser redirecionadas para a efetividade de sua aplicação. Além disso, tal prerrogativa está no âmbito da legislação e dos planos de metas oficiais. As falas do professores nessa questão vêm ao encontro de abordagens anteriores (D e CP), na visão de que os programas e metas de ensino e formação encontram-se restrito aos contornos do currículo tradicional sem vislumbre de enfoque e massificação do ensino ao pela EJA (Julião, 2010; Silva, 2017; Pereira, 2018).

O fato é que há questionamentos quanto ao escopo curricular e formativo da EJA prisional no processo de ressocialização, frente ao panorama comum nos núcleos escolares nas prisões movidos por planejamento e trabalho pedagógico tendo o currículo regular como referência, normalmente alheio a inovações transversais, no sentido da efetividade educativa conforme o escopo teórico e legal da EJA e, especificamente, da EJA prisional.

Na sequência, os professores opinaram sobre o alcance do currículo da EJA no processo reeducativo do preso, ancorados na segunda questão: Em que medida o currículo oferecido pela EJA possibilita uma educação humanizadora e ressocializadora?

*“São conteúdos derivados do currículo regular de forma tradicional de ensino. Pelo menos aqui não se vê projeto ou curso que possa realmente fazer diferença nessa forma de mudança da pessoa presa”*. P1

*“É como foi dito, ainda se está longe das pretensões de um ensino realmente humanizante e de ressocialização. E o currículo está no centro dessas limitações. Não tanto o currículo em si, mas as formas de trabalhá-lo, que o sistema insiste em manter”*. P2.

*“As aulas no presídio têm base na escola tradicional e com muitas restrições. A intenção é humanizar e ressocializar, porém somente na base curricular aplicada deixa muito a desejar, o que se faz recorrente em quase todas as escolas prisionais”*. P3

*“Desde o início da EJA nas prisões o currículo regular de ensino é aplicado. E a questão de humanização é a que mais se discute para consciência do preso ao retornar à sociedade. Talvez aplicado dentro de políticas educacionais bem mais orientadas, o currículo pudesse oferecer mais condições de humanizar e ressocializar”*. P4

As experiências com a EJA demonstradas pelos professores na questão anterior coadunam-se com as possíveis condições humanizantes para o processo de ressocialização. As restrições reconhecidas pelos professores quanto aos limites do currículo da EJA, tanto em nível de ensino fundamental ou médio, ou de cursos profissionalizantes, deslocam-se para a questão ora em análise. E como ponto referencial o esboço curricular e teórico-metodológico da EJA concebido nessa direção, mas no exercício prático distante dos objetivos propostos, sobretudo no aspecto humano.

As assimetrias se constroem no confronto entre as disposições oficiais da EJA prisional e os efetivos obtidos pelo trabalho escolar no cárcere, nos segmentos do ensino básico. As constatações no campo prisional, conforme as falas dos professores do presídio Ariston Cardoso são de que os conteúdos aplicados no processo escolar desse aluno decorrem do currículo regular de ensino, acompanhados das mais diferentes dificuldades, desde a compreensão dos princípios educacionais da modalidade a prática de ensino. Há demandas, pois, de aportes disciplinares além do currículo comum que possam dar mais sentido ao processo escolar da pessoa encarcerada, no sentido da ressocialização.

Esses limites foram também observados no curso dos contatos com os agentes escolares e do trabalho didático-pedagógico. O planejamento executado além de restrito ao currículo regular reduz-se a temas disciplinares para aulas expositivas e atividades escritas após algumas perguntas e anotações por parte dos alunos, portanto, distante de uma aprendizagem diversificada e alinhada com as especificidades do aluno presidiário. Há um trabalho rotativo entre professores executores das aulas, seguindo os moldes tradicionais de ensino, além do que, em condições insuficientes, como já descritas pelos agentes até aqui inquiridos.

Os excertos dos professores são evidentes nesse sentido sobre os limites curriculares ao processo de ressocialização e de conotação humanista. P1 declarou que *“Pelo menos aqui não se vê projeto ou curso que possa realmente fazer diferença nessa forma de mudança da pessoa presa”*; P2 *“É como foi dito, ainda se está longe das pretensões de um ensino realmente humanizante e de ressocialização”*; trata-se de posições comuns, igualmente em P3, na afirmação de que *“A intenção é humanizar e ressocializar, porém somente na base curricular aplicada deixa muito a desejar, o que se faz recorrente em quase todas as escolas prisionais”*; e P4, ao sugerir que *“Talvez aplicado dentro de políticas educacionais bem mais orientadas, o currículo pudesse oferecer mais condições de humanizar e ressocializar”*.

As opiniões dos professores destacam pontos comuns, que se confrontam com as premissas educacionais da EJA na prisão, em diferentes instrumentos legais, mas de baixa observância no exercício prático. Enquanto uns documentos oficiais destacam basicamente elementos do currículo regular para a EJA, outros expandem outros tipos disciplinares como campo ampliado de formação do preso para o processo de ressocialização, condicionando outras aprendizagens, inclusive de caráter subjetivo, como valores, ética e educação social que, certamente, não deixam de representar o currículo. As palavras de Campos Pinto & Fonseca (2017, p.61) são elucidativas nesse sentido:

O objetivo principal que o currículo tem é o de produzir influências diretas e significativas na prática pedagógica. Ele consiste, portanto, em um conjunto de experiências vivenciadas pela pessoa, as quais são capazes de modificar comportamentos que repercutem na identidade desse indivíduo.

Se considerados então o aspecto específico da EJA, o público particular e o objetivo ressocializante do apenado até aqui alcançado, o currículo e as respectivas operações escolares pouco têm contribuído para um papel de fato formativo e reparador. Talvez nem tanto o currículo por si mesmo, como falou P2, já que se poderiam agregar elementos necessários, mas a gestão e o desempenho da prática deficitários no desenvolvimento formativo do apenado.

Esse então é o perfil discutido no âmbito das atribuições legais e de documentos escolares supostamente norteadores dos processos de ensino como o PPP e, por extensão o RE, abordagem crivada na terceira questão: Dê sua opinião sobre as relações das atividades educacionais oferecidas aos detentos e o projeto político-pedagógico da unidade escolar com base na EJA. Os professores assim se expressaram:

*“No PPP do Colégio há referência à educação escolar de adultos, não à EJA trabalhada na prisão. As relações sociais e pedagógicas na prática escolar buscam seguir o currículo do ensino regular, contudo com muitos desafios”.*

P1

*“Essa conexão inexistente porque o PPP do Colégio cita passagem da EJA sem maiores detalhes, e acho que isso é geral, nas descrições curriculares e operacionais da EJA, e os PPP são praticamente omissos quanto à escola para alunos apenados”.* P2

*“Se fosse levado em conta de modo efetivo o que prega o PPP, o currículo da EJA, vindo do ensino regular, provavelmente os resultados seriam melhores. Mas não é o caso do PPP do Colégio”.* P3

*“Nem sempre o PPP da escola corresponde ao real. É fato. O próprio sistema de ensino obstrui por frágeis políticas educacionais um trabalho promissor e de resultados significativos”.* P4

Essa questão retoma as discussões das distorções entre o aparato legal e teórico relativo à EJA aplicada no cárcere com destaque em documento escolar, o PPP, geralmente

construído tal as preceituações oficiais do sistema de ensino público. Mas o ponto nuclear refere a discordância dos programas escolares da EJA previstos e os aplicados, como ponderam os professores, ao atribuírem restrições ao PPP do Colégio em pertinência à EJA carcerária e, de igual modo, aos demais documentos analisados. Dessa forma, como espelho referencial da educação escolar, o PPP se faz inerte na concretização democrática na escolarização do segmento prisional.

As respostas de P1, P2, P3 e P4 vêm a propósito das pesquisas de Silva (2017) e Pinto (2018) quanto à EJA no ambiente prisional e as parcerias institucionais de escola e núcleos prisionais, e a mediação do PPP. Sobre os resultados na escola investigada em Goiás, Brasil, Silva (2017, p.127) declara quanto ao PPP:

O primeiro ponto a ser observado é a deficiência da unidade escolar em estabelecer esse vínculo de contextualização para formação cultural e humana dos alunos. As taxas de evasão dessa unidade, por exemplo, chegam a 45%. Logo os objetivos de promoção e permanência dos alunos com foco nesses aspectos apontados já se encontra comprometido.

Segundo pesquisa de Silva (2017), o PPP não tem sido utilizado como se tem previsto, na condição de documento norteador do exercício educacional, constituindo-se em livro burocrático. Ainda é possível destacar por Silva (2017, p.127) que “não existe uma clara adesão às políticas nacionais da educação prisional que incentivam exatamente a construção de uma proposta pedagógica e de um Projeto Político-Pedagógico com as características mais peculiares de cada instituição”.

Sobre o PPP, a pesquisa congênere de Pinto (2018) não se difere em mérito, já que as impressões formadas da influência do PPP em escola de Mato Grosso do Sul (MS), Brasil, alinham-se no mesmo nível de baixa ou nenhuma observância desse documento como referência do desenvolvimento escolar. De início, foi identificado um PPP para as escolas regulares e da EJA do Estado do MS, sem considerar as peculiaridades regionais e de cada contexto escolar. Como destaca Pinto (2018, p.108), “Assim, há uma base estadual comum dos conteúdos no MS, para que o aluno possa ter a mesma matéria em qualquer escola que estude dentro do estado”. Observe-se, então, que há contrapontos entre currículo e PPP nas atividades escolares desenvolvidas nos cursos da EJA prisional tal no presídio Ariston Cardoso. É comum a existência do PPP como instrumento técnico, político e educacional, mas as dificuldades operacionais impedem a integração de ambos como descritos em seus determinantes.

Nas observações empreendidas no curso das visitas no Colégio e no Presídio, também se constatou tais divergências, até mesmo pelo fato de que o PPP do Colégio, em que se deveriam identificar as descrições curriculares, os registros de recursos pedagógicos e de avaliação da EJA prisional, não havia nada nesse sentido. Somente uma menção genérica à EJA e, de igual modo, no RE, com evidente invisibilidade da EJA prisional.

As declarações dos professores a esse respeito são muito elucidativas por evidenciar uma prática comum na própria atividade, dentro do que as gestões do Colégio e do Presídio consideram como plano de ação escolar aos custodiados, como a fala de P1: *“No PPP do Colégio há referência à educação escolar de adultos, não à EJA trabalhada na prisão”*; e em passagem de P2, segundo a qual *“Essa conexão inexistente porque o PPP do Colégio cita passagem da EJA sem maiores detalhes, e acho que isso é geral”*; e, de modo sucinto sobre a questão, P3, diz que *“Mas não é o caso do PPP do Colégio”*; e P4, ao afirmar que *“Nem sempre o PPP da escola corresponde ao real. É fato”*.

As expressões comuns dos professores evidenciam o teor de pesquisas e abordagens sobre a EJA nas prisões, cujos resultados apontam para a omissão do PPP, documento escolar em que são definidas as linhas orgânicas, curriculares, sociais e executoras dos exercícios de ensino, em diferentes situações. Ou, ainda, prescrições subutilizadas nos encaminhamentos de ensino, ou, não raro, ausência desse documento basilar para o desenvolvimento do currículo e das práticas sociais e escolares em ambientes de ensino, em perspectiva contraditória de um aparato legal e teórico regulador e concessivo da EJA aplicada em núcleos prisionais pelas instituições educacionais associadas tal o Colégio em questão.

O debate dessas questões seguem na voz dos alunos, eixo motivador dos programas de EJA na prisão. Cabe destacar quanto às alterações no texto das perguntas dirigidas aos alunos por baixa frequência com textos formais e inabilidade discursiva sobre temas de pouca convivência no meio social deles.

#### 3.2.4 As percepções dos alunos sobre a finalidade do currículo da EJA carcerária

Em continuidade à investigação, o grupo de alunos respondeu sobre os temas dirigidos aos outros segmentos escolares já inquiridos, na primeira questão: O currículo é o conjunto de disciplinas ou (matérias) que são oferecidas a você para ocorra a sua escolarização. Dê sua opinião sobre essas matérias ou disciplinas como suficientes ou não

para sua formação escolar. A pergunta diz respeito à modalidade EJA, ao currículo e ao ensino na perspectiva dos alunos:

*“Até agora a gente tem aula na sala, ouvindo o professor e escrevendo tarefas, português, matemática, ciências; eu que tô na quarta série, fico relembando os assuntos. Aqui não tem outro curso. Não sei como vai ser”.*

A1

*“Nem sei dizer. A gente estuda aí. Espero que ajude a gente na vida quando sair daqui”.* A2

*“Eu vejo aula normal no dia que tem, com professor dando explicação e a gente fazendo dever. Acredito que pode ajudar, vai depender de aprender bem”.* A3

*“Não sei se tem outro jeito de estudar aqui, como é feito. Não vejo outro jeito. E quem tá aqui estudando, acho que é pra melhorar alguma coisa, quando sair”.* A4

*“Tô estudando o que eu estudava antes, fora daqui. Quem sabe depois vem algum outro curso”.* A5

Essa questão no ponto de vista dos alunos traz respostas que reafirmam o aspecto centralizado no currículo regular nas abordagens de ensino. Os alunos deixam evidente a lacuna na aprendizagem de outros tipos disciplinares para melhor instrumentalizá-los no processo de ressocialização e reinserção social após a egressão carcerária. Tal as respostas anteriores dos demais agentes escolares entrevistados, há o predomínio do curso regular aplicado à EJA com as restrições já tanto discutidas, tanto de currículo quanto de formação.

Quanto a saber se tal modelo curricular e efetivo escolar poderiam contribuir na formação do apenado para a vida social e de trabalho fora do cárcere, algumas passagens dos alunos são muito elucidativas quanto a isso, como a de A1: *“Até agora a gente tem aula na sala, ouvindo o professor e escrevendo tarefas, português, matemática, ciências; (...) Aqui não tem outro curso”.* E a incerteza de A2 ao afirmar que *“Espero que ajude a gente na vida quando sair daqui”*; a de A3 ao dizer que *“Acredito que pode ajudar, vai depender de aprender bem”*; também a de A4, quando declara que *“(...) acho que é pra melhorar alguma coisa, quando sair”*; e a de A5 ao interpor a dúvida de que *“Quem sabe depois vem algum outro curso”*. As expressões deixam evidências de que os conteúdos, mecanismos e

resultados da EJA no Presídio apresenta-se pouco significativo para os alunos, o que reduz ou inibe as metas e expectativas de reinserção social do aluno preso.

Ademais, no Roteiro de Observações estão descritas as principais etapas da prática da EJA, cujas atividades didático-pedagógicas têm base em conteúdos curriculares tradicionais. A começar pelo planejamento conduzido pela coordenação e docência apenas referenciado no currículo, principalmente por não compô-lo nenhuma outra disciplina técnica ou curso. As respectivas aulas foram desenvolvidas no método clássico expositivo, sequenciadas por atividades escritas e avaliações no tempo considerado conveniente pelo professor. E durante as vezes e as observações, no curso das visitas e conversações não se viu movimentação de aulas, decorrentes de planejamento e prática escolar do regime regular de ensino.

Em consignações na CF/1988, na LEP (Lei nº 7.210/1984), na LDB/1996 e noutros diplomas infraconstitucionais, a escalada de reconhecimento público da EJA parou na BNCC, as mais recentes diretrizes da educação nacional. Na BNCC estão descritos, explicitados e analisados os aspectos gerais do sistema de ensino básico. Em contrapartida, não é conferido à EJA nenhum plano prático ou indicativo de programa, ou revisão curricular, muito menos estrutural ou pedagógico, em omissão como segmento de ensino, embora a BNCC traduza “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (Brasil, 2018, p.08)

Se consideradas então as premissas na EJA, já que compõe o esboço curricular e pedagógico do sistema regular de ensino (Brasil, 1996; 2009; 2010) e os relatos dos alunos, observa-se que há muito a se empreender em termos de conhecimentos e aportes qualificativos por parte dos atores escolares participantes, já a partir da gestão educacional que mobiliza o mecanismo escolar em torno dos programas da EJA na prisão. As falas dos alunos no âmbito dessa questão deixam défices evidentes nos diferentes polos de ação curricular e pedagógica, com baixa influência na expectativa de formação pela educação escolar no modelo prisional da EJA. Trata-se de opiniões do agente escolar que lida diretamente com o manejo curricular, já que constitui sujeito das práticas escolares e alvo central das políticas educacionais da EJA prisional.

Como agentes depositários do processo escolar no presídio, os alunos responderam sobre os resultados da aprendizagem e formação: Como você avalia as matérias e os

resultados do processo escolar de adultos (EJA) em mudança na pessoa e na sua forma de vida fora da prisão? A perspectiva dos alunos:

*“Bom, talvez depois dá pra ver alguma coisa. Porque eu tô com pouco tempo com as aulas e não sei ainda como vai ser. Eu já soube de gente que estudou até ano, e não sei no que deu”*. A1

*“Só dá pra dizer sobre isso, depois de mais tempo. Só do jeito que tá...cursos também dava bom. Espero que sim, que mude”*. A2

*“É difícil dizer. O que a gente estuda é o que estudava antes de tá aqui. Se vai mudar ou não, fica difícil, não sei”*. A3

*“Pelo tempo, é cedo pra dizer alguma coisa. Aula a gente tem. A aula é a de ouvir o professor, anotar e fazer alguma escrita. Se vai mudar, só o tempo vai dizer”*. A4

Essa questão respondida pelos alunos corresponde à que a diretora, o coordenador e os professores responderam sobre as possibilidades humanizantes e de ressocialização do currículo EJA no processo escolar do preso. A redação do enunciado seguiu a obviedade do entendimento pelo aluno, porém o sentido é o mesmo. Como se observa nas palavras dos alunos, os conteúdos curriculares e o que eles acreditam que podem melhorar na vida após o curso da EJA, deixam muitas dúvidas e incertezas quanto a isso. Até mesmo pelo tempo que eles têm como participantes da EJA no cárcere.

As percepções dos alunos também puderam ser vistas nas observações de campo ao se acompanhar nos locais de gestão administrativa e pedagógica as condições operacionais das aulas. A rotina observada captou um breve planejamento dos conteúdos de aula com base no currículo regular vinculado a EJA e, no aspecto pedagógico, o formato de aula tradicional para alunos em sala multisseriada. Constatou-se ainda a falta de estudos complementares e de cursos profissionais, como levantado em relatório de auditoria (Bahia, 2015).

As falas dos alunos são muito incisivas nesse sentido, apesar de pouco tempo de escola no presídio dos participantes, mas já atentos quanto aos significados da prática e dos resultados. As evidências caracterizam bem esse quadro, quando P1 diz que *“Eu já soube de gente que estudou até ano, e não sei no que deu”*; e P2 *“Só do jeito que tá...cursos também dava bom. Espero que sim, que mude”*; já P3 e bem direto na afirmativa de que *“O que a*

*gente estuda é o que estudava antes de tá aqui. Se vai mudar ou não, fica difícil, não sei*”; visão que tem os reforços de P4 ao destacar que “*A aula é a de ouvir o professor, anotar e fazer alguma escrita. Se vai mudar, só o tempo vai dizer*”. Um quadro, pois, que se distancia das perspectivas da EJA previstas para o segmento.

As expressões denotam um perfil pouco produtor ou sem expectativa promissora quanto a mudanças de fato, já que o trabalho pedagógico desenvolvido com eles tem referência do currículo por método tradicional. Para o processo de ressocialização, esses recursos disciplinares e a forma como lhes apresentados reduzem sobremaneira o aspecto humanizante aos objetivos de ressocialização dos alunos, impondo o tradicionalismo do ensino regular de modo precário e insuficiente a um pretense condicionamento técnico e social do aluno preso, portanto há muito a se fazer (Juliano, 2010; Pereira, 2018).

O aspecto humano assim constitui premissa para o êxito do empreendimento da EJA no circuito prisional, como discorre Onofre (2016, p.252), em consonância com as disposições legais e diretrizes da modalidade EJA carcerária:

Sugerimos uma EJA em prisões 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.

Entretanto, contrariamente a tal perspectiva, o texto dos alunos mantém relações comuns quanto às dificuldades e limites em se efetivarem recursos e práticas às metas formativas, segundo determinantes da lei e da educação, em esboço curricular, pedagógico e operacional para ser aplicado pela EJA prisional, mas até aqui, o quadro é de padecimento de quase tudo (Pereira, 2018). Dessa forma, a avaliação a ser feita a partir das declarações dos alunos corroboram abordagens dos demais agentes entrevistados quanto aos frágeis resultados do processo escolar pela EJA como forma de mudança pessoal, social e de vida.

Essas questões podem ser analisadas também a partir da atuação do Colégio, conforme as diretrizes documentais internos, como o PPP, que rege as linhas básicas do processo escolar. Porém, o cenário no Presídio mostrou-se inoperante para cursos profissionais, se assim o PPP o definissem, pois na própria relatoria não havia oferta nesse sentido. Portanto, reitera-se a insuficiência do currículo para questões formativa e de ressocialização do apenado.

Os alunos então responderam à questão sobre o trabalho escolar desenvolvido pelo Colégio com base no PPP, um dos principais que regem a atividade escolar: Quanto às

matérias, às formas de estudar essas matérias e as tarefas que a escola faz, o que você tem a dizer sobre isso?

*“O que eu posso dizer é que não é diferente do que a gente conhece. Aula, professor falando, escrevendo, a gente escrevendo. Só isso. Se o jeito da aula é esse...”* A1

*“Tô na aula só por três meses, se é bom ou ruim a aula, não sei, é pouco tempo. Se a aula que a gente vai dá resultado, é difícil...”* A2

*“Só comecei faz dois meses na escola. A gente entra pra melhorar, se vai (melhorar) é outra coisa. Se tivesse curso diferente, não tem, a gente fica assim mesmo”.* A3

*“Ajuda, a gente sabe que não é tão fácil, porque aqui dentro a coisa é muito complicada. A gente tenta, a gente faz o que dá, e o professor faz o que pode”.*  
A4

Essa questão tem relação direta com a anterior por mencionar ideias equivalentes dos alunos quanto às operações escolares realizadas pelo Colégio junto a eles. Trata-se de percepções dos alunos acerca dos procedimentos com a EJA, executados pelo Colégio, e que estão, normalmente, inscritos no PPP, o documento escolar referente das ações gestoras, administrativas, curriculares e pedagógicas. Os alunos não fizeram menção ao PPP ou de qualquer outro documento escolar, porque eles possivelmente não têm noção do que é e o que representa esse documento na escola, nem são orientados para isso. Mas as respostas dão indicativos das diretrizes aplicadas, que reportam a influência do PPP. Contudo, pelas declarações, a planificação escolar desenvolvida nas aulas e os conteúdos referenciais de estudo mantêm distonia de ação por se conferir ausência de arrumação curricular e teórico-metodológica conveniente às especificidades dos alunos no PPP do Colégio.

Em primeiro momento, cabe a observação de que o PPP em questão não atua como ponto de relação entre o trabalho escolar da EJA desenvolvido pelo Colégio e a oferta curricular, técnica e profissional ao aluno, sequer o PPP cita a EJA como processo escolar prisional. Assim, verifica-se importante defasagem institucional no trabalho pedagógico junto ao aluno encarcerado, no presídio em questão.

Mas essa inconveniência entre as ações escolares e o que de fato é aplicado no trabalho pedagógico, aqui no caso, por meio da EJA prisional, constitui uma deficiência

orgânica do exercício escolar, e as pesquisas assim o apontam, o que contradiz as abordagens oficiais, quanto à elaboração e execução das diretrizes propostas de ensino (Brasil, 1996; 1997; 1998). Assim, de acordo com a LDB/1996 e os PCN, os estabelecimentos de ensino têm autonomia para proceder nesse sentido, na extensão de todos os segmentos escolares componentes do ensino básico, quando normalmente “os professores junto aos demais profissionais da escola fazem uma comissão para o planejamento anual” (Pinto, 2018, p.108).

Contudo, pelas declarações dos alunos, a planificação escolar desenvolvida nas aulas e os conteúdos referenciais de estudo mantêm distonia de ação por se conferir ausência de arrumação curricular e teórico-metodológica conveniente às especificidades dos alunos no PPP do Colégio. Com base em observação de um PPP de escola pesquisada, Silva (2017) traçou conveniência entre o PPP e os objetivos do processo de ensino a partir do conceito do próprio PPP analisado. No geral, segundo Silva (2017, p.126), o PPP:

Faz menção à busca por ancorar o crescimento educacional do aluno através de uma ação educacional com ênfase nos aspectos sócio-político, cultural e humano, objetivando a promoção, contextualização, permanência e sucesso dos alunos como cidadãos críticos e participativos, inseridos no seu contexto social.

Ao se comparar o aporte conceitual com as respostas sugeridas pelos alunos, é possível considerar que o trabalho didático-pedagógico desenvolvido no Colégio junto aos alunos apenas destoa das atribuições ideológicas, gestoras, curriculares e pedagógicas do PPP, que deveriam nortear o exercício pedagógico e a prática de aulas, de fato, voltados ao processo formativo do aluno e ao seu intento de ressocialização. No entanto, apesar de vasto corpo de recomendações legais e de abordagens teóricas orientadoras, a EJA prisional ainda padece de muitos problemas, e um dos mais importantes é a condição secundária, ou de ações improvisadas que lhe é imposta, sobretudo em relação ao currículo e ao exercício didático-pedagógico.

Tais descompassos puderam ser identificados nos contatos com os alunos e demais agentes escolares por ocasião das observações de campo. Os documentos do Colégio, em particular, o PPP, pouco ou quase não têm afinidade com a prática escolar, sugerindo um trabalho a toque de improviso, pontualidade, fora das especificidades pessoais e socioculturais dos alunos, um dos principais predispostos da operacionalização da EJA prisional. Observou-se apenas vaga menção da EJA no PPP, contudo sem nenhuma

referência à EJA prisional, embora se saiba que o PPP tem base na legislação constitucional e infraconstitucional de direitos e garantias à escola pelo sistema de ensino brasileiro, em diferentes modalidades. E a questão da escola carcerária está entre os aspectos mais sutis e importantes no contexto da escola brasileira, contudo ainda vista sem a importância socioeducacional que se lhe confere.

As palavras dos alunos são providenciais nesse sentido, como P1, ao declarar que *“O que eu posso dizer é que não é diferente do que a gente conhece. Aula, professor falando, escrevendo, a gente escrevendo”*; e P2, duvidoso na afirmação de que *“Se a aula que a gente vai dá resultado, é difícil...”*; ou, na resposta direta de P3 de que *“Se tivesse curso diferente...não tem... a gente fica assim mesmo”*; e os limites sugeridos na resposta de P4, que diz *“A gente tenta, a gente faz o que dá, e o professor faz o que pode”*.

Ao se comparar o aporte conceitual com as respostas sugeridas pelos alunos, é possível considerar que o trabalho didático-pedagógico desenvolvido no Colégio junto aos alunos apenas destoa das atribuições ideológicas, gestoras, curriculares e pedagógicas do PPP, que deveriam nortear o exercício pedagógico e a prática de aulas, de fato, voltados ao processo formativo do aluno e ao seu intento de ressocialização. No entanto, apesar de vasto corpo de recomendações legais e de abordagens teóricas orientadoras, a EJA prisional ainda padece de muitos problemas, e um dos mais importantes é a condição secundária, ou de ações improvisadas que lhe é imposta, sobretudo em relação ao currículo e ao exercício didático-pedagógico.

Tais descompassos puderam ser identificados nos contatos com os alunos e demais agentes escolares por ocasião das observações de campo. Os documentos do Colégio, em particular, o PPP, pouco ou quase não têm afinidade com a prática escolar, sugerindo um trabalho a toque de improviso, pontualidade, fora das especificidades pessoais e socioculturais dos alunos, um dos principais predispostos da operacionalização da EJA prisional. Observou-se apenas vaga menção da EJA no PPP, contudo sem nenhuma referência à EJA prisional, embora se saiba que o PPP tem base na legislação constitucional e infraconstitucional de direitos e garantias à escola pelo sistema de ensino brasileiro, em diferentes modalidades. E a questão da escola carcerária está entre os aspectos mais sutis e importantes no contexto da escola brasileira

Em primeiro momento, cabe a observação de que o PPP em questão não atua como ponto de relação entre o trabalho escolar da EJA desenvolvido pelo Colégio e a oferta curricular, técnica e profissional ao aluno, sequer o PPP cita a EJA como processo escolar

prisional. Assim, verifica-se importante defasagem institucional no trabalho pedagógico junto ao aluno encarcerado, no presídio em questão.

Portanto, as frentes analíticas dessa questão deixaram evidências pelos relatos dos participantes da pesquisa dos objetivos do currículo da EJA prisional pautados no ensino regular, cujas medidas de resultados distancia-se das premissas formativas da pessoa presa para fins de reintegração social e profissional do apenado. E, a própria escola com presença no cárcere, conforme inferências dos depoentes, negligencia normas e diretrizes da EJA constantes do PPP, documento institucional norteador da organização e processos escolares, e tributário do escopo normativo da educação. A matéria do segundo objetivo da pesquisa trata precisamente do cumprimento e da repercussão dos instrumentos legais que sustentam e orientam a educação carcerária via EJA.

### 3.3 RELATO DA DIMENSÃO LEGAL DA EDUCAÇÃO CARCERÁRIA APRESENTADA PELA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA PRISIONAL QUE ATENDA INTERESSE DOS ALUNOS COM RESTRIÇÃO DE LIBERADE NUMA PERSPECTIVA FUTURA

No segundo objetivo específico, tratou-se dos aspectos legais, que dispõem os fundamentos e as operacionalizações da EJA prisional, desde a oferta da modalidade até as previsões dos resultados alcançáveis. As abordagens referenciam as leis constitucionais e infraconstitucionais, principalmente a CF/1988 e a LDB/1996, legislação que estabelece a universalidade do ensino, incluindo a EJA no segmento do sistema escolar para atendimento a públicos específicos como a população carcerária. Pelo teor da vasta legislação, a EJA dirigida ao interno na prisão tem grande responsabilidade social, já que dispões como objeto, processos educacionais na linha escolar e profissional com vista à reinserção desse aluno quando egresso do sistema prisional. É o que pressupõe o artigo 37 da LDB/1996, quanto à escolarização de adultos:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Ou, as predisposições inscritas na Resolução n.03/2009, que traça dispositivos legais de parceria com outras instâncias da lei e da educação nacional, previstos no artigo 9º:

Educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da dimensão educativa do trabalho. (Brasil, 2009)

Esse portfólio de leis e documentos oficiais de outorga e orientação da escola carcerária constituiu o foco das questões aplicadas aos entrevistados que, a partir das suas experiências no trabalho com currículo e com a prática da EJA em presídios puderam expressar-se acerca dos conteúdos curriculares e das formas didático-pedagógicas, aplicados até aqui junto ao aluno preso, assim como os respectivos resultados do empreendimento escolar. Como parte da investigação, os participantes da pesquisa trataram sobre o tema.

### 3.3.1 As perspectivas da direção escolar sobre o escopo legal da EJA carcerária

Neste objetivo, os participantes externaram conhecimentos e percepções acerca dos aportes legais, em diferentes níveis jurídicos que referendam a EJA, assim como manejo e observância do *corpus* normativo da EJA prisional, em aspectos de currículo, ensino e resultados alcançáveis. Portanto, fase sequencial das abordagens precedentes. A questão inicial coube à direção escolar: Quais os instrumentos legais que dão base ao trabalho escolar dirigido ao apenado, pautado na EJA, principalmente na questão curricular?

*“Sabemos que há um conjunto de leis que fundamentam o sistema de ensino no Brasil, todas as modalidades com bases já na Constituição Federal e na LDB com entendimento para a EJA como categoria de escola, além de outras em forma de Pareceres e Resoluções. Quanto à EJA e o seu currículo nos presídios, também há vários instrumentos como a LDB com definição do currículo regular deslocado para a EJA e a BNCC da mesma forma. Mesmo assim há dificuldades de executar os programas EJA na prisão pelo próprio sistema”. D*

O trabalho escolar executado por meio da EJA em contingentes prisionais segue o ordenamento jurídico e teórico que é lhe pertinente sob o manejo dos agentes escolares envolvidos com processo. Para tanto, o conhecimento da legislação e de documentos correlatos em diretrizes, parâmetros e planos de metas reveste-se de condição determinante

para o sucesso da escolarização de adultos nos presídios, sobretudo pelos aspectos típicos do público, do ambiente e dos objetivos esperados. Assim, a interpretação da lei e a organização dos planos escolares nos presídios deve ter nesse complexo jurídico as bases gestoras, curriculares, didáticas, pedagógicas e metodológicas para o trabalho pedagógico na escola carcerária.

Dentre as dificuldades próprias da modalidade, não decorrentes de si mesma, mas de erros de execução, estão as de cunho curricular, visto que, além de seguir o formato regular de ensino, sem as variáveis da EJA e do alunado, opera com pessoal desprovido de competências necessárias para gerir tais peculiaridades, principalmente nas mãos do trabalho docente, não raras vezes, com professores sem conhecimentos suficientes para isso. Assim, o que normalmente se identifica em abordagens da literatura e em pesquisas acerca do tema, é a disposição curricular à base do ensino regular aplicado sob uma série de restrições tais, que descaracteriza o perfil da aprendizagem do aluno necessária à ressocialização (Santos, 2017; Pereira, 2018).

Essa foi a visão da diretora entrevistada ao afirmar que conhece as disposições da lei fomentadora da EJA nos presídios, porém, ao mesmo, aponta para dificuldades que acompanham o processo da EJA no cárcere. Há sinalização, segundo a entrevistada, da condução do processo da escola prisional com os meios tradicionais do ensino regular, portanto distante da proposta diferenciadora da modalidade de ensino.

As observações de campo também contribuíram como suporte às discussões sobre essa questão, pois, no curso dos contatos com agentes e alunos foram identificados procedimentos escolares que se alinham ao perfil analisado dos instrumentos legais e o desenvolvimento do currículo nas abordagens de aula, mas nos limites do currículo regular e na recorrência de planejamento e de prática pedagógica na exposição de aulas e de escrita; notou-se a falta de conhecimentos transversais e de cursos profissionalizantes, como propõem as recomendações da EJA, em diferentes dispositivos legais e em planos de metas da modalidade.

As declarações da respondente são claras quanto ao conhecimento dos instrumentos legais que dão suporte à escolarização de presos pela EJA, assim como ao quadro de restrições da prática escolar na prisão a partir dos instrumentos legais pertinentes. Como a própria entrevistada diz, *“Sabemos que há um conjunto de leis que fundamentam o sistema de ensino no Brasil. Mesmo assim há dificuldades de executar os programas EJA na prisão pelo próprio sistema”*.

É fato comum que as dificuldades existem, a começar pela divisão federativa, em que cada Estado tem seu sistema de justiça e especificidades inerentes para elaboração dos planos de ensino e a execução dos planos de ensino e formação. Por isso, de acordo com Oliveira (2013, p.959), “devido à diversidade regional e política, a realidade prisional brasileira apresenta-se heterogênea, diferenciando-se conforme o Estado ou, até mesmo, a unidade prisional. Assim, a aplicabilidade das normas segue os meandros e as vicissitudes em nível local”.

Oficialmente, os currículos e as formas de aplicá-los, assim como os objetivos previstos têm nos PEEP as bases estruturais, definidos pelo Decreto 7.626/2011 (Brasil, 2011). De acordo com o artigo 2º, “O PEESP contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior” (Brasil, 2011). O corpo curricular, então, toma forma, conforme as diferentes realidades, apesar de os instrumentos legais, principalmente a LDB/1996 e a BNCC, e mais especificamente os PEESP, terem definido o esboço curricular do ensino regular que, por sua vez, é o mesmo da EJA para diferentes segmentos sociais que lhes são adequados, no caso, o contingente prisional.

As impressões da diretora evidenciaram coerência entre os défices de prática e de formação arregimentados em lei. E o próprio sistema educacional e político por meio dos seus agentes, e aí se situa a escola regente de EJA, impõem dificuldades em executar os programas de ensino. Quanto aos resultados da regulamentação da EJA, a segunda questão traz as percepções da diretora nesse sentido: Comente sobre o alcance dos dispositivos legais referentes ao currículo na escolarização do apenado, em termos de resultados:

*“Não é fácil se avaliar resultados nesse trabalho cheio de limites, como já foi falado, pois, desistências são comuns, alunos presos são transferidos, alguns ficam doentes, deixando o estudo pelo caminho. Talvez alguma estatística pelos exames do governo como o Encceja e o Enem pudesse ter uma noção disso. Daqui não tenho notícia até agora de participantes”. D*

A resposta da diretora retrata uma das maiores dificuldades avaliativas no campo da EJA prisional, em razão das intercorrências verificadas na aplicação das atividades escolares aos alunos presos. Parece que ela mesma lidando com o processo em vista não tem elementos concretos que possam conferir resultados da aplicação da lei e da prática escolar com a EJA na prisão. A entrevistada citou exames escolares nacionais, em nível de ensino fundamental

e médio, que talvez pudessem mostrar alunos concluintes dos ciclos escolares desenvolvidos.

De acordo com a diretora, no presídio investigado não há informações quanto aos resultados do processo escolar do interno, nem em termos de conclusão dos ciclos regulares da EJA, nem de cursos profissionalizantes como declarado em outras questões das entrevistas. E isso foi visto na rotina de observações da pesquisa. Apenas formulários, agendas de conteúdos, anotações de atividades e dados avaliativos. A declaração da diretora deixou evidente a inobservância da lei, vista parcialmente na sustentação jurídica da modalidade EJA nos presídios. Na prática, distancia-se em profundo hiato entre o que rege formalmente a lei, o que propõem as pesquisas e o que de fato tem-se aplicado e conseguido de resultados da modalidade EJA nos presídios do país.

No percurso das observações na organização e no implemento da pesquisa, foi possível averiguar essas assimetrias no desenvolvimento da EJA na prisão. A própria ausência de conhecimentos complementares e de cursos profissionais deu margem para a percepção das disparidades existentes nas atividades escolares pela EJA com os presos da unidade prisional. Certamente há exceções, mas ainda muito distante do que confere a lei nesse sentido, embora se apliquem nos processos avaliativos da EJA, em qualquer nível, os mecanismos adotados no ensino regular.

Quanto a estimativas de resultados, as hipóteses levantadas nas abordagens teóricas, em pesquisas, ou na observância e na efetividade da lei detecta-se muita dificuldade de comprovação, como disse a diretora: *“Não é fácil se avaliar resultados nesse trabalho cheio de limites”*; isso em razão de *“desistências que são comuns, alunos presos são transferidos, alguns ficam doentes, deixando o estudo pelo caminho”*. Como mecanismo avaliativo de resultados, segundo ela, *“Talvez alguma estatística pelos exames do governo como o Encceja e o Enem pudesse ter uma noção disso”*.

Pelas abordagens da depoente, não se pode desconsiderar a percepção e o interesse da pessoa presa sobre a oferta e a frequência em educação escolar, já que os planos de estudo estão proporcionalmente vinculados a essa questão. De qualquer modo, há dificuldades em se encontrarem instrumentos avaliativos de resultados no escopo da legislação da EJA, dadas às condições confusas de ensino e a indiferenças ao acompanhamento estatístico dos processos evolutivos de estudos.

A próxima questão trata precisamente de possíveis fatores intervenientes nesse processo instável e parcial da EJA como escola carcerária. E a terceira questão é: Por que a

escola de adultos na forma da EJA, apesar de vasto corpo legal, diretrizes e programas educacionais tem sido aplicada de modo pontual, improvisada e sem os significados esperados, sobretudo na área prisional?

*“Porque o sistema segue com a escola regular nos presídios. E os agentes que fazem essa escola reproduzem o sistema. Mesmo que alguém queira mudar, sugerir algo ou fazer diferente não encontra apoio, porque se trata de uma rede enorme de dependência decisória para fazer isso, e raramente se tem vontade de fazer diferente. Por isso, o processo é o mesmo, o ensino tradicional com os agravantes da EJA e mais ainda da EJA como escola nos presídios”. D*

As palavras da diretora nessa questão dizem muito sobre a inobservância da extensão da lei e das irregularidades decorrentes. A resposta evidencia uma rede interligada de atores omissivos na interpretação e na realização da escola prisional pela EJA, incluídos nessa equação, os próprios agentes oficiais do sistema de ensino e da lei. Essa perspectiva procede de documentos oficiais em forma de relatórios periódicos sobre a situação geral nos presídios (Brasil, 2016; 2019). Essa divisão de atribuições está inscrita nas declarações da diretora, quando diz que *“Porque o sistema segue com a escola regular nos presídios. E os agentes que fazem essa escola reproduzem o sistema”*; um contexto que se justifica *“com os agravantes da EJA e mais ainda da EJA como escola nos presídios”*. A lei existe, contudo a existência da lei por si mesma não se traduz em significados que a escola carcerária pode ou poderia gerar para o processo de ressocialização do preso.

Os procedimentos observados por ocasião dos contatos com agentes atuantes na EJA prisional também podem sugerir essa forma de descaso da lei nas realizações escolares do segmento prisional. Por exemplo, a continuidade do trabalho pedagógico nos moldes regulares de ensino em condições restritivas de conteúdos curriculares e prática de aula expositiva com atividades escritas. Some-se ainda a inexistência de estudos transversais ou complementares e de curso profissionalizantes para os alunos do presídio visitado. O que transgredir os ditames da lei, no tocante aos objetivos da EJA, aos quais pode ser associada uma formação escolar, técnica e humana ao apenado para sua retomada de vida social e profissional.

Ao citar o aspecto político do sistema de ensino, a diretora colocou os demais agentes em posição secundária no processo, visto que estes seguem normas estabelecidas e o roteiro

de omissão do mesmo sistema. Mas, pelo outro lado da discussão, o exercício prático da escola tem nos agentes, o que se poderia chamar de termômetro, para verificações e tomadas de decisão quanto às lacunas do processo e aos redirecionamentos necessários para a consecução dos objetivos propostos. Somente ter a lei nas mãos não é suficiente para a efetividade das operações e de resultados compatíveis com as metas de ressocialização. Como sugerem Duarte & Sivieri-Pereira (2018, p.351):

Não se trata de responsabilizar unicamente a escola e seu corpo docente pela reestruturação dos valores das pessoas em privação de liberdade em conformidade com as normas e limites estabelecidos pela sociedade. Esse é um papel coletivo que envolve políticas, a direção do presídio, a equipe de saúde, psicólogos, assistentes sociais, agentes penitenciários, a família e a própria sociedade.

A questão em foco é que há passivos de interesses e de ações para as realizações dos planos escolar da EJA na prisão, e as considerações da depoente reafirma tal condicionamento. Sendo assim, não se pode atribuir inércia ou precariedade do processo à escola, mas a todo um sistema técnico e profissional de conduta negligente e desinteressada, talvez com maior força para o lado oficial, esfera das deliberações políticas. Além disso, explana Souza (2015) apesar de maciço apoio da legislação, as demandas reprimidas constituem evidência de políticas parciais na área configurando um campo agravante de restrições no exercício da EJA.

E essa baixa atenção decorre precisamente de vontade política dos diferentes segmentos sociais e institucionais, que abonam a existência e a legalidade do processo da EJA junto a internos prisionais. Como notado nas palavras da depoente, ainda imperam o esforço mínimo, a improvisação e a visão desinteressada relativos à condição carcerária do aluno. No campo da gestão escolar, essas questões também foram abordadas pelo CP, no próximo bloco analítico.

### 3.3.2 As perspectivas da coordenação sobre o escopo legal da EJA carcerária

Como agente atuante na prática da EJA no ensino regular e prisional, e detentor de conhecimentos práticos da atividade, o CP também opinou quanto aos aportes legais como diretrizes na execução do trabalho educacional dirigido ao apenado e ao próprio conhecimento da matéria normativa da modalidade. A primeira questão: Quais os

instrumentos legais que dão base ao trabalho escolar dirigido ao apenado, pautado na EJA, principalmente na questão curricular?

*“Há várias leis com garantias de escola para adultos. Acredito que a Constituição Federal é a grande lei nesse ponto, pois deu garantia de acesso a todos à escola, indiferente a qualquer condição, o que refere a EJA. Quanto à questão curricular, a LDB com base na Constituição, e algumas outras leis que tratam do currículo da EJA como ensino regular, incluindo a EJA nas prisões”. CP*

Como agente copartícipe dos trabalhos escolares com internos, o CP demonstrou conhecimento sobre os instrumentos legais que regem a EJA quanto aos aspectos curriculares, destacando a LDB/1996, principal lei da educação brasileira. Sabendo-se, no entanto, que o currículo da EJA tem definição em outros instrumentos de ordenação legal e escolar da modalidade. Antes descritas genericamente em documentos oficiais, as bases curriculares da educação nacional tiveram na LDB/1996 a primeira sistematização em lei por segmento de ensino, reafirmadas em legislação posterior para a EJA como segmento escolar do sistema de ensino e, especificamente, para a EJA prisional (Brasil, 1996; 2000; 2009; 2010; 2018).

Para os ciclos do ensino fundamental, que inclui a EJA nesse nível, foram definidos os eixos de Linguagens (língua portuguesa, artes, educação física e língua inglesa); matemática (matemática); ciências da natureza (ciências); ciências humanas (geografia e história); e ensino religioso (ensino religioso). O ensino médio tem pauta curricular nos eixos: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 1996; 2018).

Cabe destacar que essa configuração curricular vem-se constituindo a partir de reformulações curriculares em documentos oficiais como os PCN do ensino fundamental (1997; 1998) e diretrizes do ensino médio no ano 2000, os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio). O eixo de formação profissional representa a mudança estrutural no currículo do ensino médio, com a opção do aluno em escolher o currículo técnico para o trabalho (Brasil, 1997; 1998; 2000; 2018). O objeto dos PCNEM assim se põe no centro das metas formativas, em termos de qualificação para o trabalho do aluno preso.

O desenvolvimento da EJA, então, desdobra-se nesse formato curricular na escola carcerária, nos ciclos do ensino fundamental e médio, teoricamente associados a temas transversais e cursos profissionalizantes. A questão básica das discussões está justamente no manejo desse *corpus* curricular e formativo, no sentido de oferecer ao detento condições da educação formal para as mudanças pessoais, sociais e trabalhistas, em uma perspectiva humanizante para o processo de ressocialização. Isso porque, segundo Pereira (2018, p.238), “a formação não é condição essencial para isso, mas que ela seja o princípio dessa mudança, a partir das políticas públicas de reinserção”.

Como demonstraram os entrevistados (diretora e coordenador), o conhecimento na legislação, por si mesmo, não garante o trabalho necessário, mas planejamento, ação política e interesse, acompanhados por projeções de metas e objetivos, articulações que podem arregimentar muito mais significado na escolarização do preso. Trata-se de um processo longo, que mobiliza setores e agentes da educação e da lei, que não se limita aos fatores conhecimento e burocracia, mas a atividades curriculares inovadoras e transdisciplinares e prática pedagógica com foco nas especificidades do aluno (Vilar; Anjos, 2014; Santos, 2017; Pinto, 2018).

Nas observações de campo, alguns procedimentos evidenciaram pontos discutidos da resposta do coordenador. Mesmo conhecendo os instrumentos reguladores da EJA prisional e os objetivos que lhe são peculiares, a gestão administrativa, didática e pedagógica seguiu o habitual roteiro de ações: planejamento rápido, uma ordem temática disciplinar para aulas expositivas, sequenciadas por intervenções orais entre professor e aluno e atividades escritas. Some-se ainda a inexistência de atividades complementares ou transversais e de cursos profissionalizantes, suportes formativos definidos na legislação e nas diretrizes educacionais da modalidade EJA prisional.

O aspecto curricular constitui a recorrência das aulas pela EJA na prisão, apesar da legislação e do respectivo conhecimento por parte da gestão escolar. E esse conhecimento está claro na afirmação do coordenador: “*Quanto à questão curricular, a LDB com base na Constituição, e algumas outras leis que tratam do currículo da EJA como ensino regular, incluindo a EJA nas prisões*”. Contudo, prevalecem os trâmites pedagógicos centrados no currículo do ensino regular, aplicado sob condições restritas de gestão, talvez até geradas pelo aspecto aleatório dos trabalhos da EJA prisional.

Se a coordenação escolar mostrou conhecimento dos instrumentos legais da EJA e dos formatos curriculares, a questão seguinte trata dos efeitos desses instrumentos, nas suas

experiências como gestora pedagógica. E a segunda questão norteadora traz o seguinte enunciado: Comente sobre o alcance dos dispositivos legais referentes ao currículo na escolarização do apenado, em termos de resultados.

*“Como eu disse, a lei existe, as regras e diretrizes da EJA também, agora, como se pratica é outra coisa. Na lei parece fácil, e parece que para aqueles que fizeram a lei também parece fácil. Eu entendo que a maneira desse pessoal estudar é difícil e os resultados estão muito longe da realidade prevista na lei e em outros documentos. O que é feito é o que o sistema aceita e não cobra. O resultado é o que se conhece”. CP.*

A resposta do CP mantém relação comum com a resposta da diretora, visto que ambas colocam os mecanismos do sistema de ensino como centro mantenedor do quadro gestor da EJA nas prisões, com o agravante da inobservância das peculiaridades da EJA e, na ponta do processo, as da EJA prisional. As falas do CP, agente que lida diretamente com a prática de escolarização de adultos em presídio, são elucidativas quanto aos procedimentos e expectativas escolares relativos ao preso. E, certamente, quanto aos resultados do trabalho escolar desenvolvido com esse público, que mostram pouco produtivos e bem abaixo dos objetivos de ressocialização do egresso prisional, tanto por via escolar, profissional quanto humanista.

Como expressou o entrevistado, a lei existe, mas a simples existência da lei não implica necessariamente observância prática da lei pelos agentes escolares e prisionais, no conjunto da gestão educacional. A experiência assim o evidencia, projetada em dados estatísticos e em abordagens da literatura. As relatorias e os levantamentos oficiais constituem um dos principais meios de conferir resultados das políticas públicas ligadas ao segmento carcerário, em especial, a gestão escolar, fartamente empenhada por leis e diretrizes estruturantes e operacionais da educação de adultos nas prisões (Brasil, 2016; 2019).

Atente-se para a resposta do coordenador acerca da lei e dos efeitos utilitários promovidos por sua aplicação, ou, contraditoriamente, pelo que não é feito realmente com base na legislação. E os questionamentos quanto às operações da escola prisional e aos respectivos resultados despontam nos documentos oficiais de relatorias (Brasil, 2016; 2019). A partir de levantamentos e constatações práticas, o documento destaca a condição de dificuldades de implementação da EJA prisional como disposta na legislação, até pelas

diferenças dos subsistemas de ensino, cada um com suas particularidades, nem com quadros dispostos e comprometidos com a proposta (Brasil, 2016, p.87):

Não se trata, porém, de uma tarefa simples. Por um lado, o Plano Nacional de Educação já aponta as dificuldades históricas que marcam o próprio capô da educação. (...) Por outro lado, se a colaboração entre os próprios sistemas de ensino – municipais, estaduais e federal – é historicamente desafiadora, o diálogo com um novo sistema – o prisional – faz-se ainda mais complexo.

Ou seja, o êxito jurídico, estrutural (currículo, pedagogia e docência) e finalista da EJA prisional tem crivo de um portfólio de leis, diretrizes e parâmetros, mas esbarra em larga medida na *práxis* com anuência do sistema regente da educação. Dentro dos conhecimentos dos agentes escolares, como citado pelos entrevistados (diretora e coordenador), tais distorções em relação a esse *corpus* regulador e fomentador da EJA prisional têm enfrentamentos decisivos na busca de resultados significativos no processo escolar carcerário. Informações dos PEESP apontam o quadro escolar prisional no Brasil.

Em dados de 2014, 43% das unidades prisionais não dispunham de salas ou similar para aulas; e em unidades específicas, nos Estados de Goiás e Pernambuco apenas 40% das unidades ofereciam espaço de aula; Tocantins 36%, Paraíba 35%, Rio Grande Norte 22%; a média de atendimento escolar nos presídios brasileiros e de 10% a 12% de alunos, percentuais equivalentes ao obtido no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, edição 2019, do Depen (Brasil, 2016; 2019).

E os implicativos nesse quadro de resultados, como indicam as experiências, supõem-se provir da sistematização do trabalho já deficitário, na forma de intervenções gestoras, pedagógicas e docentes; baixa atenção dos setores políticos e educacionais; incentivo frágil e descontínuo ao preso; regras institucionais (das escolas parceiras e presídios) sobrepostas à execução dos trabalhos, como políticas próprias das parcerias e institutos normativos da dinâmica prisional. O que tende a desvirtuar os arrazoados legais de direito universal à educação, em formato de educação de adultos (EJA) no sistema prisional (Ribeiro, 2017; Rodrigues & Oliveira, 2019).

No Roteiro de Observações, foram registradas algumas passagens que remetem às distorções entre os instrumentos legais, as restrições operacionais do processo escolar e os resultados obtidos. Em primeiro momento buscou-se informação do contingente: capacidade do presídio para 180 presos, mas havia mais 350; desse total, apenas 35 detentos participavam das aulas dos dois segmentos do ensino fundamental e 06 do ensino médio,

divididos em 03 salas em turnos diferentes. Some-se ainda um agendamento rápido dos temas de aula com no currículo regular para aplicação por meio de aulas expositivas e atividades escritas; e a falta de temas transversais e cursos profissionalizantes como determina a legislação. Portanto, um território fértil para resultados insuficientes ao processo de ressocialização do preso.

Como afirmou o CP, *“a lei existe, as regras e diretrizes da EJA também, agora, como se pratica é outra coisa”*; e, em consonância com a discussão empreendida acerca do alcance dos objetivos da EJA prisional de acordo com a legislação, o depoente foi direto: *“Eu entendo que a maneira desse pessoal estudar é difícil e os resultados estão muito longe da realidade prevista na lei e em outros documentos”*. E aqui se pode parafrasear o próprio entrevistado, dizendo-se que pela lei parece bem possível a realização da escolarização do interno prisional, assim como pressupôs o legislador, mas o fato é que a realidade (e os resultados) persiste no vácuo das metas formativas do apenado para o processo de ressocialização com expressiva defasagem entre o rigor da lei e o efetivo até aqui.

A terceira questão investiga fatores causais da EJA prisional, assim formulada: Por que a escola de adultos na forma da EJA, apesar de vasto corpo legal, diretrizes e programas educacionais tem sido aplicada de modo pontual, improvisada e sem os significados esperados, sobretudo na área prisional? A narrativa do CP trilha sobre as motivações da dificuldades da aplicação curricular da EJA, tendo um vasto corpo legal, diretrizes e programas educacionais disponíveis já definidos e orientadores do processo EJA nas prisões.

*“Apesar de existirem as determinações legais, diretrizes e parâmetros para definir o trabalho com a EJA nas prisões, as formas de executá-la é que são mais complicadas. E não é somente pela ausência de planos e acompanhamento do poder público, por sinal, muito deficitário, mas também pelas próprias condições. O ambiente na prisão muito tenso, inseguro e sem condições de trabalho com tranquilidade, o empenho da direção do presídio e dos presos, e as formas tradicionais aceitas pelo sistema. Sem contar a falta recorrente de habilitação do pessoal para fazer o trabalho interno, principalmente do professor. É isso”*. CP

A resposta do CP reitera o que a experiência mostra e o que discute a literatura, quanto a fatores que teriam impacto direto na realização efetiva e produtora da EJA nas prisões. O entendimento do entrevistado mantém relação mútua com a visão da diretora na

mesma questão, na perspectiva de que a rede institucional (Estado, Justiça, Colégio e Presídio) mantém esse quadro parcial de ações nesse processo escolar. Como já visto, os relatórios oficiais discorrem sobre o problema a partir de análises panorâmicas, inclusive com citação de leis, com observações nesse sentido. Um relatório de gestão do complexo prisional brasileiro, produzido no âmbito do Ministério da Justiça, traz excerto analítico do quadro escolar nas prisões. De acordo com o documento discorre (Brasil, 2016, p.85):

Deve-se atentar para o próprio espaço/local onde se desenrolam os processos educativos. Sendo espaços de privação de liberdade, cujo protagonismo de cada indivíduo lhes é extraído em favor *de um controle estatal*, deve-se evitar e prevenir as concepções usuais de fazer da educação um instrumento para adaptação de cada sujeito às regras de contenção e disciplina que caracterizam o convívio no ambiente prisional. (itálico nosso)

Pelo teor da citação, pode-se inferir e relacionar a perspectiva do CP, quanto à manutenção pela via oficial dos moldes clássicos da escola tradicional, assim como as precariedades da EJA na escola prisional. Como reporta o excerto textual, há premissa “*de um controle estatal*” e se “*evitar e prevenir as concepções usuais de fazer da educação um instrumento para adaptação de cada sujeito*”. O que deixa na centralidade do processo escolar prisional as esferas oficiais da educação e da lei. O aspecto político evidencia-se assim como epicentro do processo, com os satélites operacionais (escola, profissionais, EJA e presídio) na frente executiva e dependentes de decisões dos núcleos organizadores do sistema de ensino.

A literatura também critica esse ponto, em análises do contexto gestor da educação de adultos em prisões, estabelecida por diversificado *corpus* jurídico e documental dessa categoria escolar. Contudo, segundo Silva (2017, p.59), a educação brasileira possui um expressivo e bem ordenado portfólio de normas, porém quase sem operacionalidade na aplicação, ou seja, “Ou seja, direitos garantidos na legislação constituem-se em vitória dos movimentos sociais pela educação, que precisam intensificar suas lutas para a efetivação desses direitos”.

Outro relatório, que retrata o panorama da EJA prisional por baixa observância da lei é do Depen, editado 2019. Os dados mostram o segmento escolar em elevados níveis de deficiência operacional e de resultados de ensino. A começar pela defasagem de oferta que, de um contingente de quase 750 mil detentos, apenas de 10 a 12% deles têm alguma atividade escolar, principalmente em núcleos prisionais de menor porte (Brasil, 2019).

Na Bahia, local da pesquisa, no Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional, publicado em 2015 (p.27), é feito um breve apanhado (em apenas uma página) do quadro escolar com detentos. Dentre as muitas restrições e carências dos outros setores, o educacional não foi diferente:

As Unidades Prisionais, através das informações coletadas, demonstraram preocupação com a vida escolar do aluno, Algumas estratégias já são utilizadas, necessitando de aperfeiçoamento e outras necessitam de ser implementadas. (Bahia, Brasil, 2015a)

Nessa linha de verificação oficial, o Relatório de Inspeção em Estabelecimentos Penais do Estado da Bahia levantou os quesitos relativos à educação escolar no presídio Ariston Cardoso. A situação demonstrou uma quase total inobservância da legislação pertinente. De início, a oferta mínima (10 a 12%), já descrita noutros documentos, sobressaía em universo de aulas pontuais, em tempo reduzido, a partir de conteúdos curriculares da EJA por meio expositivo de aplicação docente. Acrescente, ainda, a ausência de cursos profissionalizantes e de disciplinas transversais, como determinam as regulamentações legais, diretrizes e parâmetros da categoria (Bahia, Brasil, 2015b).

Assim posto, depreende-se que tais determinantes, tanto de ordem estrutural da EJA em prisões quanto do trabalho pedagógico e das operações curriculares estão condicionados a revisões de procedimentos e de objetivos, calcadas nos esforços realizáveis da modalidade que, para a consecução dos resultados propostos, faz-se necessário de fato o trabalho coletivo, integrado entre os agentes sociais, jurídicos e educacionais no desenvolvimento da educação prisional (Almeida & Santos, 2016; Silva, 2017).

As visitas nos locais da pesquisa proporcionaram oportunidades de observação do cenário social, escolar e pedagógico, de modo a se fazer comparativos com as discussões teórico-metodológicas empreendidas no curso da pesquisa. Não foi difícil identificar procedimentos comumente abordados na literatura e nas impressões dos entrevistados, quanto à organização didático-pedagógica por planos de aulas rápidos, sem fundamentação ou método definido, assim como prática docente pautada em aula expositiva e atividades escritas com os alunos, sem nenhum outro complemento ou eixo disciplinar formativo (escolar ou profissional) para o aluno.

Na verdade, não seria, ou talvez, não será somente a força da lei, que fará plenamente realizáveis as metas e objetivos da EJA no sistema prisional brasileiro. As palavras do CP são pertinentes a esse respeito: “*As formas de executá-la é que são mais complicadas. E não*

*é somente pela ausência de planos e acompanhamento do poder público, por sinal, muito deficitário, mas também pelas próprias condições”*; outros fatores causais podem ser citados como *“O ambiente na prisão muito tenso, inseguro e sem condições de trabalho com tranquilidade, o empenho da direção do presídio e dos presos, e as formas tradicionais aceitas pelo sistema. Sem contar a falta recorrente de habilitação do pessoal para fazer o trabalho interno, principalmente do professor”*. Trata-se, pois, de demandas com instrumentos legais interventivos, mas de utilização pouco efetiva no direcionamento educacional da EJA.

Há uma demanda, assim, por maior integração política entre as áreas jurídica, educacional e de gestão escolar para o desempenho da EJA prisional. Na sequência, essas questões são analisadas a partir da visão de professores que também lidam com a educação de adultos no presídio Ariston Cardoso.

### 3.3.3 As perspectivas dos professores sobre o escopo legal da EJA carcerária

Os professores emitiram opiniões quanto aos instrumentos legais que dão base ao trabalho escolar dirigido ao apenado com referência na EJA, principalmente na questão curricular, respondendo a primeira questão: Quais os instrumentos legais que dão base ao trabalho escolar dirigido ao apenado, pautado na EJA, principalmente na questão curricular?

*“A principal lei é a LDB, que organiza legalmente o sistema escolar do Brasil. Na parte da educação escolar, a EJA está como educação de jovens e adultos, com o mesmo sentido. É na LDB que se encontra a composição do currículo do ensino básico. E é de lá que é planejada a escola nas prisões e as normas. Também na BNCC, mas não é lei”*. P1

*“Sabemos que a LDB é o instrumento legal da educação formal no Brasil, que trata de todas as questões da área, legalidade, currículo, docência, formação de professores, educação de adultos. Não trata diretamente de escola em presídios, que é feita pela EJA, que também tem algumas leis próprias como base na LDB”*. P2

*“Quem é da área de educação tem algum conhecimento de leis. Eu falo algum porque são muitas leis, federais, estaduais, municipais, junto com diretrizes e parâmetros da educação. Nesse contexto, a EJA tem o currículo*

*que vem do ensino regular, que passa para a escola pratica com os presos. Mas esse conhecimento não tem sido muito bom, e na escola do presídio, não é diferente”. P3*

*“Conhecer a gente conhece, não tudo, pois, é muita coisa pra se saber. Mas, a LDB é a mais conhecida entre o pessoal que trabalha na escola. E a EJA e o currículo vêm da LDB, e agora na BNCC, apesar de a BNCC não ser lei, mas tem base na lei da LDB. Saber que leis dão base para o trabalho no ensino, não é tudo. No ensino nos presídios a situação é mais problemática”.*

P4

Os professores não aprofundaram as respostas sobre a questão por terem como instrumento legal básico da educação a LDB/1996. Trata-se da legislação que todo profissional da educação tem notícia, mesmo não tendo o conhecimento em dimensão necessária ao trabalho de gestão escolar, aí compreendida a parte didática e pedagógica, principalmente. O destaque nas respostas veio nas críticas de P3 e P4, no sentido de que o conhecimento da legislação não implicaria necessariamente na qualidade do ensino, sobretudo no âmbito prisional.

Assim como os outros gestores entrevistados (diretora e coordenador pedagógico), constataram-se nas respostas dos professores certos limites de conhecimento dos instrumentos legais, que regem a EJA prisional. A rigor, nenhum professor citou sequer uma lei ou norma legal equivalente, que pudesse identificar a EJA prisional. Como legislação máxima da educação brasileira, LDB/1996 é sempre lembrada como documento da educação, mas pouco conhecida nas deliberações que lhe são atribuídas. P1 e P4 citaram a BNCC, embora ambos tenham ressaltado a condição de diretrizes da educação nacional nesse documento.

Contudo, quanto ao aspecto referencial da prática escolar, as declarações indicam parcialidade do trabalho escolar no âmbito prisional, que demonstra pouco envolvimento no processo já a partir dos limites de conhecimento da legislação, como afirmado por P1: *“A principal lei é a LDB, que organiza legalmente o sistema escolar do Brasil”*; na mesma linha de conhecimento por P2: *“Sabemos que a LDB é o instrumento legal da educação formal no Brasil, que trata de todas as questões da área, legalidade, currículo, docência, formação de professores, educação de adultos*; e uma constatação genérica por P3: *“Quem é da área de educação tem algum conhecimento de leis. Eu falo algum porque são muitas*

*leis federais, estaduais e municipais, junto com diretrizes e parâmetros da educação”*; e P4, que reafirma a parcialidade de conhecimento dos instrumentos legais: *“Conhecer a gente conhece, não tudo, pois, é muita coisa pra se saber. Mas, a LDB é a mais conhecida entre o pessoal que trabalha na escola”*.

As observações empreendidas em campo, em razão dos contatos nos ambientes de trabalho com a EJA prisional identificaram pontos importantes nesse sentido. Como por exemplo, a fase inicial do planejamento e das fases subsequentes do trabalho didático-pedagógico, desenvolvidas em ações rápidas com anotações de conteúdos curriculares, aulas descritivas, com breves diálogos e algumas atividades escritas como forma de consolidação da aprendizagem, segundo palavras dos próprios professores nas ocasiões de visita. Assuntos transversais, ou técnicos, inexistentes, condições levantadas também em relatórios oficiais do Estado (Bahia, Brasil, 2015a; 2015b).

As bases para a descrição curricular da educação nacional têm apoio da LDB/1988 com alegações de variáveis regionais dos subsistemas de ensino. Assim, tem-se a partir da LDB/1996, a definição curricular da educação infantil pela experiência da criança, sem objetivos de promoção serial com processo avaliativo pelo registro de aprendizagem e desenvolvimento da criança; o currículo do ensino fundamental e do médio pelos eixos de linguagem, matemática, ciências da natureza e humana e formação profissional, currículo estendido a escolas especiais, como a EJA prisional, mas ainda contestado, como o fizeram os entrevistados (Brasil, 1996; 2010; 2011; 2018).

Outro instrumento legal de base escolar é o Parecer n.04/2010, que institui as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais e, entre as condições gerais de direitos, destaca como finalidades da educação de adultos nas prisões (Brasil, 2010, p.13):

- (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.

Ainda são relacionados a Lei n.12.433, de 29 de junho de 2011, que altera a Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984 (LEP), dispendo sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho; o Decreto n.7.626, de 24 de novembro de

2011, instituinte do PEESP, programas de organização escolar nas unidades prisionais, seguindo outros instrumentos legais; e a Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013, que dispõe o estudo como regra de remição de pena (Brasil, 2011; 2013).

O Estado brasileiro gerou um notável aporte legal sobre a EJA, aplicável em segmentos sociais específicos, como o carcerário. E o conhecimento desse *corpus* normativo e dos respectivos mecanismos operacionais deve fazer parte dos procedimentos do processo escolar em questão, embora alguns professores entrevistados tenham afirmado que o conhecimento da legislação não implicaria necessariamente na qualidade do ensino, sobretudo no âmbito prisional, um segmento de especificidades para a prática, sobretudo pelas condições de vida do preso na prisão. De qualquer modo, considera-se importante a referência da lei, principalmente pelo lado de quem atua no desenvolvimento dos programas escolares dessa categoria de ensino.

A partir dos instrumentos legais relativos à EJA, os questionamentos prosseguem com os professores, quanto à efetividade prática e de resultados desses instrumentos na escolarização de custodiados penais, na segunda questão: Comente sobre o alcance dos dispositivos legais referentes ao currículo na escolarização do apenado, em termos de resultados:

*“Mesmo sem saber muito das normas e das leis da EJA de presos, pelo que se vê e o que é feito, falta muito pra se chegar a bons resultados. São muitas dificuldades. O que diz a lei e as outras normas é de muita qualidade, mas na prática, muitos problemas. Ninguém reclama do que é feito, nem os presos”*. P1

*“Acredito que os resultados chegam a ser muitos baixos. Aqui, por exemplo, as aulas são aquelas que todo mundo já sabe, com conteúdos do currículo, aulas faladas...além disso não tem outras coisas, como cursos e outras formas de profissionalizar”*. P2

*“Pouca gente dá atenção para um estudo de qualidade nessa área. Há muito tempo se segue uma rotina de aulas do jeito que ocorre fora do presídio, ainda com as barreiras conhecidas, que quem é da área, sabe. Está muito longe de se conseguir os bons resultados que querem para ressocializar o preso”*. P3

*“A gente tem feito o trabalho que é possível, e que ouço falar de outros presídios. A diferença é que em alguns há cursos, em outros, não. E isso não é o que diz a legislação. No geral, os resultados não são muito bons, como o que se faz aqui no Presídio. Mas a gente faz nesse sistema”. P4*

Para os professores, esta questão tem relação direta com a questão anterior, tendo em vista os limites de atuação nos procedimentos escolares e as projeções da legislação. Se consideradas as respostas precedentes, nesta questão, as respostas mantêm coerência, tanto pelo próprio trabalho executado e pelos resultados conhecidos, não só no Presídio em análise, mas em outros núcleos prisionais.

Pelas falas dos professores, o ideário da EJA prisional definido em lei e em diversos outros documentos normativos tem tratado de modo secundário, ou sem a referência necessária nos trabalhos com a escola nos presídios. No entanto, apesar da percepção de que o conhecimento da lei não implica necessariamente o desenvolvimento da EJA à altura, é preciso que se insista no acesso à força da lei para conhecimento e esforço de aplicação (Oliveira, 2013; Ribeiro, 2017). E nesses termos, a questão política é de fundamental importância advinda das esferas sociais atuantes do segmento.

A escola carcerária, pelos determinantes legais, não se limita a conteúdos curriculares, nos moldes juvenis do ensino regular, em que se desenvolvem longas explicações, abordagens teóricas e extenso tempo de cursos. Na EJA, e, mais especificamente na EJA prisional, o estudo é objetivo, em que dialogam experiências de vida e de cultura, para uma formação específica, voltada à reinserção do indivíduo que se afastou da sociedade por penalidades da lei, em expressiva maioria, desescolarizado, sem profissão e estigmatizado pela condição carcerária (Pereira, 2018). Assim, o tempo e a efetividade do ensino se revestem de condição essencial aos estudos dos internos prisionais, voltados à reinserção deles ao meio social.

Por isso, a observação dos dispositivos legais e dos demais documentos normativos se faz importante no contexto da EJA prisional, já que trazem as diretrizes, as formas operacionais e os objetivos alcançáveis no processo em benefício do apenado. Por exemplo, o Parecer CNE/CEB n.4/2010, que define as bases curriculares dessa variação da EJA e as recomendações dos PEESP aplicados nas unidades prisionais do país, conforme as peculiaridades de cada realidade local são um conjunto de normas de execução da EJA nos presídios. O documento detalha os contornos do processo escolar, as parcerias e

coordenações institucionais e os aspectos curriculares e formativos. Em linhas gerais, o Decreto n.7.626/2011 determina que:

(...)

Art. 4º São objetivos do PEESP:

I - executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal;

II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação;

III - contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional;

IV - fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional;

V - promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; e

VI - viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional.

Parágrafo único. Para o alcance dos objetivos previstos neste artigo serão adotadas as providências necessárias para assegurar os espaços físicos adequados às atividades educacionais, culturais e de formação profissional, e sua integração às demais atividades dos estabelecimentos penais. (Brasil, 2011)

O que se pode inferir é que as intervenções do sistema escolar nas questões da EJA prisional se mostram pontuais, entre as parcerias executivas do processo com baixo acompanhamento das esferas oficiais, que assim mantém o programa deficitário e repercussão desacreditada, já que os resultados desviam-se quase totalmente dos objetivos propostos. Assim, a instrumentalização legal e as normas operacionais parecem desvirtuar-se aos olhos da sociedade e das famílias (Oliveira, 2013; Ribeiro, 2017).

Quando se presencia a dinâmica escolar nos presídios é que se tem de fato um perfil do que é e acontece, como ocorrido em observações nos lugares da pesquisa, em algumas fases do trabalho escolar no Colégio da pesquisa, lugar de planejamento e elaboração dos programas de ensino e no presídio Ariston Cardoso, lugar de aplicação das aulas. Não se viu

algo diferente do que aborda a literatura e as expressões dos entrevistados (diretora, coordenador e professores, até aqui), em termos de resultados, normalmente de baixa representatividade. A parcialidade foi o ponto marcante das observações, da organização de aulas, com base no currículo regular às aulas tradicionais sem consideração das especificidades e objetivos da categoria de ensino.

E as próprias falas dos professores reafirmam esse quadro, como P1, afirmando que *“O que diz a lei e as outras normas é de muita qualidade, mas na prática, muitos problemas. Ninguém reclama do que é feito, nem os presos”*; ou, quando P2 diz que *“Aqui, por exemplo, as aulas são aquelas que todo mundo já sabe, com conteúdos do currículo, aulas faladas...além disso não tem outras coisas, como cursos e outras formas de profissionalizar”*. Não é diferente a inferência que se faz de P3, ao declarar que *“Há muito tempo se segue uma rotina de aulas do jeito que ocorre fora do presídio, ainda com as barreiras conhecidas, que quem é da área, sabe”*; e P4, não muito diferente dos demais, quando afirma que *“No geral, os resultados não são muito bons, como o que se faz aqui no Presídio. Mas a gente faz nesse sistema”*. Portanto, os professores mostraram a face real do conhecimento e prática do processo escolar na prisão e os respectivos resultados com base no escopo legal da educação de jovens e adultos, em uma perspectiva de apelo às diretrizes normativas da EJA prisional.

Na terceira questão, os professores trataram dos possíveis fatores intervenientes na aplicação prática da legislação na escolarização nos presídios, assim como os resultados esperados: Por que a escola de adultos na forma da EJA, apesar de vasto corpo legal, diretrizes e programas educacionais tem sido aplicada de modo pontual, improvisada e sem os significados esperados, sobretudo na área prisional?

*“Entendo que só no papel não funciona. É preciso que os setores envolvidos mostrem interesse político, trabalhem também com as escolas e os lugares de prisão. Como eu já disse, têm leis, discussões, promessas, mas na prática é isso que vemos. Alguma instituição oficial busca saber sobre o trabalho? Acho que não, ou então é muito raro. Fazem relatórios, mas não têm ações para corrigir. E fica nisso mesmo, como aqui, onde estamos”*. P1

*“As causas são muitas, porque envolve muita gente, e pouca gente tem algum interesse, contando também o trabalho do professor. O setor público é o mais distante, não quer saber como anda a situação. Só corre atrás de como está,*

*mas pouco faz diante dos problemas. Entendo que isso ocorre porque é muito difícil de trabalhar nesse setor. Tem muitos problemas, nesse caso, é feito somente o necessário para cumprir a lei. Alguns detentos conseguem alguma coisa, mas muito pouco”. P2*

*“Dizer que há interesse dos governos e de quem trabalha direto na escola de presídios, é muito difícil, porque já faz tempo que a escola de adultos nos presídios existe e os problemas são os mesmos. Mesmo que os profissionais queiram fazer algo a mais, ou seguir as normas da lei, não pode, pois as decisões e os recursos vêm de decisões de cima, e também da gestão da escola e do presídio. Se não há mobilização nesse sentido, fica a reprodução do que é há muito tempo com o professor no centro com as dificuldades”. P3*

*“As condições do tipo de escola, entendo serem um dos principais motivos, e dificuldades fazem com que tanto a parte da gestão governamental quanto a parte de quem tenta fazer essa escola se acomode. Aí entram o interesse, ou aqui no caso, o desinteresse, e segue esse tipo de escola com baixos resultados para o preso. Então, vejo a repetição de aulas comuns, em muitos casos, cursos sem muita utilidade e muita desistência. Não vejo interesse em corrigir ou reforçar as formas da EJA na prisão”. P4*

Talvez essa questão seja a mais recorrente em centros de debates, entrevistas ou relatórios, tendo em vista um suporte legal bem definido, diretrizes e parâmetros curriculares abrangentes, que amparam a oferta e desenvolvimento da EJA nas prisões. As perspectivas de agentes escolares, que lidam diretamente com o processo podem trazer aspectos que elucidem esse quadro deficitário de escolarização do apenado, sobretudo quando se têm na agenda décadas de mobilização nessa área, mas de resultados pouco producentes, tanto em relação ao encarcerado quanto ao aluno regular.

As respostas dos professores são claras quanto à acomodação do trabalho escolar no interior dos presídios. Há, realmente, certa resignação com os níveis e limites do processo EJA com o detendo. Cabe a observação de que as falas dos professores não referem normas ou leis, mas as ações aplicáveis dessas normas e dessas leis por parte dos agentes educacionais devem ser concretas, principalmente por parte daqueles que detêm o poder decisório, o oficial que, por falta de compromisso e de medidas reparadoras, permitem a representação do mesmo.

Frente a esse panorama exclusivamente escolar e de lacunas profundas e de visíveis restrições aos ditames legais, e aos objetivos de educação para a vida, Pereira (2018, p.242) lança questionamentos a partir do posicionamento do aspecto legal que abarca a modalidade EJA nos presídios sobre o tipo de educação produzido nesse ambiente nas diferentes unidades federativas; ou, se ainda se trata de uma educação “para reduzir o tempo de prisão ou uma educação para a vivência de um tempo pleno de aprendizagens para a integração social do preso, possibilitando a sua promoção cognitiva, social e produtiva”.

Como nexos da interposição crítica, Pereira (2018) desloca ao debate um dos mais recentes instrumentos legais para contrapor à dúvida quanto ao que se pratica na escola prisional. Trata-se da Resolução n.03/2009, que traça as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. No artigo 10, há o disposto legal da centralidade da educação de adultos na prisão: “O planejamento das ações de educação nas prisões poderá contemplar além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal e formação profissional” (Brasil, 2009).

Na esteira das reflexões de Pereira (2018), pode-se fazer o seguinte questionamento: esse planejamento tem sido executado a contento, conforme os objetivos da EJA prisional, não apenas para metas de ressocialização, mas para a vida do egresso penal? Pelas respostas dos professores, essa ação didática é ainda muito parcial, e à vista dos fomentadores da lei. O aspecto político sobressai na ausência do poder legal. Assim também como é parcial o trabalho dos executores formais da escola prisional, já que figuram na condição secundária de ação e deliberativa e sem poder de decidir ou estabelecer ações e mudanças no âmbito do objeto da EJA.

Na linha de abordagem de Pereira (2018), e tratando de matérias educacionais da educação de adultos no teor da legislação, Duarte & Sivieri-Pereira (2018) citam a LEP/1984, CF/1988 e a LDB/1996 e outros diplomas legais afins, que firmam e instruem os fundamentos da EJA aplicável aos internos prisionais. Segundo esses autores, também a Resolução n° 02/2010, reafirma os preceitos da Resolução n.03 do ano anterior com algumas concessões a mais, no sentido de dar impulso à prática da escolarização do preso, em parceria entre as esferas gestoras do processo, como os setores oficiais de direito e educação, as instituições escolares, as gestões carcerárias e os núcleos sociais adjacentes (família e comunidade).

As premissas da Resolução n° 02/2010 institui a promoção de ações educativas a partir da legislação educacional e das leis de execução penal, inclusive vinculadas a tratados

internacionais do setor, e de direitos humanos. Ainda considera as especificidades da modalidade da educação de adultos e a escola especial do segmento prisional (Brasil, 2010, artigo 2º):

Mas as discussões pairam na fragilidade coordenadora entre os segmentos sociais, educacionais e jurídicos, que mobilizam as operações escolares no âmbito carcerário e a extensão do trabalho pedagógico, aí incluídos conteúdos curriculares, práticas docentes, estudos complementares, educação social e cursos profissionalizantes, de modo que deem ao recluso concretas condições de ressocialização e de continuidade de vida após o cumprimento da pena. Como se observa, as distorções entre o ideal da legislação e das normas e a respectiva prática que regem a EJA prisional incorrem precisamente na sua aplicação deficitária pelos próprios agentes implicados no processo, principalmente por parte das instâncias oficiais.

Tomem-se também como referência as observações empreendidas no curso da organização e do desenvolvimento da pesquisa. A gestão das atividades escolares com os presos via EJA não se mostraram diferentes do que falaram os professores e das explanações na literatura acerca desses descompassos da escolarização de internos prisionais. Por exemplo, não foram percebidos discussões e planejamento, que pudessem caracterizar um trabalho mais elaborado, que fosse além de conteúdos curriculares como enfoque de aulas; ou, uma prática docente que extrapolasse a exposição desses conteúdos, fora de uma crença reducionista de transformação pelo simples processo escolar fora dos objetivos de formação escolar, profissional e humana do aluno presidiário.

Mas é sabido, segundo P1, que *“É preciso que os setores envolvidos mostrem interesse político, trabalhem também com as escolas e os lugares de prisão”*; e essa perspectiva pode ser vista na afirmação de P2 ao dizer que *“O setor público é o mais distante, não quer saber como anda a situação. Só corre atrás de como está, mas pouco faz diante dos problemas”*; P3 reforça tais perspectivas ao declarar que *“Dizer que há interesse dos governos e de quem trabalha direto na escola de presídios, é muito difícil, porque já faz tempo que a escola de adultos nos presídios existe e os problemas são os mesmos”*; e as palavras de P4, indicativas da síntese do problema: *“Aí entram o interesse, ou aqui no caso, o desinteresse, e segue esse tipo de escola com baixos resultados para o preso; Não vejo interesse em corrigir ou reforçar as formas da EJA na prisão”*.

E os alunos, como veem esse cenário escolar na condição de beneficiados do programa EJA prisional? O que eles têm a dizer quanto aos reais resultados do currículo, do

trabalho pedagógico e dos objetivos da EJA para a retomada de vida? Esse é o foco das próximas abordagens.

### 3.3.4 As percepções dos alunos sobre o escopo legal da EJA carcerária

Como agentes centrais do processo escolar no presídio, os alunos emitiram pareceres acerca das suas experiências formativas pela EJA a partir do acervo legal que rege a modalidade e os respectivos resultados esperados. Assim foi a primeira questão: Quais as leis que você conhece que dão direito ao trabalho escolar dirigido àquele que está preso com base na EJA?

*“Olha, não sei, não vou dizer que sei, existe (sic) mas não sei dizer o nome. Se tá aqui com a gente é porque tem lei pelo governo. Sei também que pode ajudar no tempo aqui dentro”. A1*

*“Bom, a gente não sabe, eu não sei, mas tem lei, sim, se não tivesse eu acho que nem tinha escola aqui”. A2*

*“É difícil isso, responder sobre isso, porque não tem costume (sic) de ver essa lei. Eu sei que diminui em alguma maneira o tempo de pena. A gente sabe um pouco sobre a lei da situação da gente, só isso”. A3*

*“Não sei, não. Sei que é escola pra adultos, não sei a lei que diz isso e nem como faz isso, né”. A4*

*“Eu ouvi dizer sobre a escola daqui, que é um direito e pra ajudar a gente, melhorar pra quando sair daqui ter uma profissão e viver com a família. Mas conhecer mesmo, não conheço”. A5*

Os discursos dos entrevistados evidenciam uma lacuna que parece sugerir um modo de controle, no sentido do desconhecimento dos direitos e normas relativos à escolarização praticada por eles. Nenhum dos alunos mostrou o mínimo de ciência da lei ou de qualquer outro instrumento legal da área da EJA. Também não se nota nas falas dos alunos noções mínimas do que é, como funciona e qual finalidade da escola que praticam, em processo quase permanente de alheamento ao que se passa em sua volta. Essa é uma questão discutida por Pereira (2018, p.243) aplicável nesse contexto, quando discorre que “É quase unânime a concepção educativa fundamentada em Paulo Freire, utilizando algumas de suas categorias

como conscientização, diálogos, educador-educando, oprimido-opressor sem, no entanto, aprofundar e sistematizar tais categorias”.

Freire (2005) traz uma abordagem que estende o aspecto dos saberes dos segmentos sociais menos escolarizados, tanto do ponto de vista das experiências de vida quanto das provenientes do processo formal de aprendizagem. Uma perspectiva que pode ser deslocada para a ambiência prisional ao se conceber o conhecimento por parte do interno das diretrizes legais, que regem o sistema escolar de adulto dentro das prisões. Ou, nas palavras de Freire (2005, p.30), “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”.

Nas declarações dos alunos, não se identifica também menção a outros cursos e a disciplinas complementares, que viessem a impulsionar sua formação escolar e profissional, também prescritos em diretrizes normativas. Talvez o conhecimento dos dispositivos legais e normativos influenciasse na dedicação e na cobrança do cumprimento da lei. Mesmo porque, sugerem Duarte & Sivieri-Pereira (2018, p.351), “Pessoas em privação de liberdade não podem ser negadas ou anuladas pelo fato de se encontrarem temporariamente segregadas ou enclausuradas à margem da sociedade”.

Nesse panorama, pode-se falar de alienação perpetrada pela esfera estatal, visto que o interno é introduzido em um processo, cujas regras legais e normativas lhe são omissas, não raras vezes, sem saber do que se trata e para quem está fazendo. Certamente há as exceções, embora ainda restritas às ações da escola, como as verificadas na pesquisa de Pinto (2018) em presídio do Mato Grosso do Sul, Brasil.

Alguns detentos reconheceram a importância do estudo para a vida fora do cárcere, inclusive com alusão à formação superior, mas a maioria via o estudo como forma de compensação de tempo de prisão sem, contudo, conhecerem as regras de direito, que vão além da esfera educacional. Como aponta Pinto (2018, p.185), “a remição da pena pelo estudo é uma das principais motivações do custodiado”. Mas outros detentos consideraram a validade da escola no presídio, contudo sem o caráter de ressocialização ou de reintegração social.

Não se pode omitir, contudo, a validade do conhecimento e do aspecto crítico do interno sobre sua condição de aluno, no contexto da EJA prisional, uma forma de acesso às concessões de direito e ao corpo curricular que caracteriza os programas escolares e profissionais. É um direito definido em lei, cabendo às instituições favorecer esses esclarecimentos, como previsto no artigo 6º da Resolução n.03/2009:

A Direção dos estabelecimentos penais deve permitir que os documentos e materiais produzidos pelos Ministérios da Educação e da Justiça, Secretarias Estaduais de Educação e órgãos responsáveis pela Administração Penitenciária, que possam interessar aos educadores e educandos, sejam disponibilizados e socializados. (Brasil, 2009)

Mesmo porque o apenado deve ter o conhecimento e a percepção analítica dos seus direitos e de como esses direitos estão sendo aplicados. No caso da escola, a legislação traz concessões que podem muito contribuir para a integração interna do preso, assim como para sua reintegração externa e retomada de vida. Talvez esse conhecimento constitua atrativo no aumento contingencial de alunos e de maior esforço do aluno nos estudos, já que vendo as possibilidades de mudança sintam-se impulsionado a isso. Além disso, a própria legislação concebe que a educação é um direito humano (Brasil, 1988), e que, pelo entendimento de Oliveira (2013, p.957), “As pessoas presas, assim como quaisquer outras, têm o direito humano à educação”. Contudo, pelos depoimentos dos alunos vê-se que há um profundo hiato entre a lei educacional e o detento, deixando-o seguidor das regras e dos processos que se lhe apresentam sem a mínima razoabilidade do conhecimento legal, no caso, da EJA prisional.

As declarações dos alunos são reveladoras nesse sentido, como a de A1, que diz “*Olha, não sei, não vou dizer que sei, existe (sic) mas não sei dizer o nome*”; e a incerteza de A2 afirmando que “*Bom, a gente não sabe, eu não sei, mas tem lei, sim, se não tivesse eu acho que nem tinha escola aqui*”; já A3 fala em costume, ou mais precisamente, o hábito participativo e de acesso à lei: “*É difícil isso, responder sobre isso, porque não tem costume (sic) de ver essa lei. A gente sabe um pouco sobre a lei da situação da gente, só isso*”; assim como A4, dizendo-se leigo sobre o assunto: “*Não sei, não. Sei que é escola pra adultos, não sei a lei que diz isso e nem como faz isso, né*”; e de igual modo A5, ao afirmar que “*Eu ouvi dizer sobre a escola daqui, que é um direito e pra ajudar a gente. Mas conhecer mesmo, não conheço*”.

Apesar desse quadro obscuro de conhecimento e de engajamento no processo escolar, os alunos responderam sobre os impactos da legislação nos seus estudos. Certamente dentro do que lhe é possível nas apreensões avaliativas pelas experiências e do poder de síntese. A segunda questão tratou desse aspecto: Faça comentários sobre se essas leis conseguem oferecer bons resultados dos estudos realizados e ajudar a pessoa na vida no retorno à sociedade.

*“Se for pela escola, tô pouco tempo estudando, nem posso dizer sobre isso. Acho que depende da gente também”*. A1

*“Sobre as leis não sei dizer porque não conheço elas, só pela escola que a gente faz aqui. Tem pouca gente estudando. Pelo tempo que tô aqui, vi pouca gente aproveitar a escola”*. A2

*“Acho que pode melhorar, ler, escrever. É porque também sou marceneiro, lá fora eu já trabalhava. Só o tempo vai dizer isso”*. A3

*“Agora não sei dizer, não. Os poucos que estudam aqui, não vão muito pra frente, não. Meu tempo aqui é curto, mas já vi isso”*. A4

*“Eu acho que tudo que vem pra melhorar, é bom. Pra responder assim precisa saber melhor a lei. Pela escola que tem aqui, talvez depois a gente pode falar alguma coisa. Só as aulas, não tem cursos. Só mais tarde a gente sabe”*. A5

Os resultados procedentes da EJA prisional têm sido um dos principais pontos discutidos na área da educação escolar. Isso em razão do direito fundamental da educação a toda pessoa, ou, como diz a CF/1988, inciso VIII, § 1º, “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Brasil, 1988). As explanações críticas que permeiam debates, presenciais ou na literatura, questionam precisamente a dualidade entre o que prescreve a lei, inclusive constitucional, e o que de fato se tem obtido em termos de resultados na escola carcerária por meio da EJA, muito aquém da expressividade da legislação e das diretrizes traçadas para a categoria escolar em análise.

As abordagens dos alunos não se distanciam muito desse cenário, com o agravante da ausência de subsídios para eles fazerem uma melhor projeção da escola que praticam e que resultados poderiam conseguir. O direito do aluno preso por concessão legal, está disposto em vários dispositivos legais, como por exemplo, na Resolução n.03/2009, já citada anteriormente, que confere direitos ao conhecimento da lei e das regras operacionais da escola exercida, assim como impõe às instituições gestoras da lei o dever de acesso e de conhecimento das normas jurídicas e educacionais pelo custodiado (Brasil, 2009).

Mas, indiferente ao perfil analítico dos entrevistados ou de abordagens quaisquer, o histórico de resultados da EJA prisional não se tem mostrado condizente com as propostas e as expectativas traçadas para a modalidade. Alguns relatórios oficiais já demonstraram esse quadro deficitário de resultados, como os PEESP (planos por unidade da federação), que

estabelecem a partir de lei específica, as diretrizes escolares dos alunos nos presídios. Como exemplo, podem ser citados os Estados de Minas Gerais e de São Paulo, embora grandes centros econômicos e educacionais, mas deficitários na escola prisional (Brasil, 2019).

Em Minas Gerais, do total de 9.901 presos em atividade escolar nos diferentes ciclos de ensino, apenas 199 (2,01%) encontravam em curso técnico acima de 800 horas de aula, e 189 (1,91%) em cursos de formação inicial e continuada acima de 160 horas; em São Paulo, de 17.800 escolares, apenas 25 estão em curso técnico com 800 horas, e 397 em formação inicial de continuada (Brasil, 2019).

Tais distorções, exaustivamente discutidas nas esferas oficiais e educacionais e, por certo, na sociedade, podem ser situadas no desenvolvimento das atividades escolares, ou seja, nas inter-relações dos agentes institucionais e operacionais do processo. Assim, as questões centrais do debate estão nas realizações práticas, linha crítica de Duarte & Sivieri-Pereira (2018, p.351) sobre a questão:

Entre a teoria e a prática, ainda vemos em nossa sociedade um sistema prisional abandonado, no sentido de recursos frente à precariedade estrutural das instituições e no que concerne à execução de estratégias que façam vigorar as metas de socioeducação dos valores das pessoas em privação de liberdade em conformidade com as normas e limites estabelecidos pela sociedade.

Ao se consultarem relatórios prisionais, de caráter periódico, do Estado da Bahia, veem-se lacunas no setor escolar, que contrariam os preceitos legais. Entre outros problemas, a falta de cursos e de eixos escolares complementares definidos em lei. Some-se ainda a baixa proporcionalidade da população carcerária do presídio Ariston Cardoso, de 387 (projetado para 180 detentos) à época do relatório para pouco mais de 35 detentos em atividade escolar, a média variável entre 10/12% da oferta nacional (Bahia, Brasil, 2015; Brasil, 2019).

Em parâmetros lógicos, é possível relativizar o que os alunos declararam com os dados descritos, não muito distantes de outros centros prisionais em documento nacional (Brasil, 2019). Em primeiro momento, pela falta de informações e do baixo discernimento crítico dos alunos para uma visão mais apurada do quadro escolar a que estão ligados; em plano seguinte, suas falas, de forma peculiar, expressam as contradições e ausências do formato da EJA praticado na prisão, cujos resultados frequentemente questionados, não

tiveram a atenção necessária nem da lei nem dos atores diretos envolvidos nas operações educacionais.

As observações realizadas no decorrer da pesquisa registraram pontos coerentes com os comentários dos alunos, quanto aos resultados da EJA aplicada no presídio Ariston Cardoso, com deficiências agravadas pelo número baixo de oferta e de participação de acesso e de crítica aos domínios legais da modalidade, sem cursos e sem disciplinas complementares. E, certamente, a prática escolar ancorada no clássico currículo da escola regular com apoio de aulas, em processo de emissão e recepção de informações entre professor e aluno.

Como evidenciam as declarações dos alunos, há dúvidas e incertezas na seara da EJA prisional, como em A1, ao dizer que *“Se for pela escola, tô pouco tempo estudando, nem posso dizer sobre isso”*; não muito diferente do comentário de A2, observando que *“Tem pouca gente estudando. Pelo tempo que tô aqui, vi pouca gente aproveitar a escola”*; e a espera de A3, ao afirmar que *“Só o tempo vai dizer isso”*; e a resposta de A4 coerente com a de A3 de que *“Os poucos que estudam aqui, não vão muito pra frente, não. Meu tempo aqui é curto, mas já vi isso”*; ou, a fala de A5, que pode sintetizar a questão: *“Pra responder assim precisa saber melhor a lei. Pela escola que tem aqui, talvez depois a gente pode falar alguma coisa. Só as aulas, não tem cursos. Só mais tarde a gente sabe”*.

As perspectivas dos entrevistados são comuns em termos de desconhecimento da legislação, do pensamento educacional e de acolhimento de algum resultado impactante em suas vidas. É possível inferir-se um clima de desfoque entre os alunos como agentes de direito e de educação, que se pode assim considerar pela própria precariedade trabalho escolar exercido sobre eles.

Quanto aos fatores causais de tais deficiências, os alunos tentam apontá-las na terceira questão: Por que a escola de adultos na forma da EJA, apesar de muitas leis e programas escolares tem sido questionada, principalmente pelos baixos resultados como escola na prisão?

*“É como eu disse, tô pouco tempo aqui na escola e não posso dizer muita coisa. Se pode ser melhor e não é, alguma coisa tem que melhorar. Quem faz em não sei”*. A1

*“Tenho tempo aqui dentro, na escola pouco tempo. O problema que tem vez que dá certo a aula, outra vez não, é assim”*. A2

*“Se já teve bom resultado, foi pouco. Ouvi falar de preso que fez prova da escola, não de curso, porque aqui não tem. Mais atenção ajuda”*. A3

*“Essa nem sei dizer, né, a gente tá aqui, conhece pouco, muito ruim, assim”*. A4

*“A gente tem pouca informação, nem sabe direito como é a escola aqui. Vai tendo aula, a gente fazendo (as atividades), a gente não sabe o que é ou não problema”*. A5

Essa questão, já discutida entre os outros entrevistados, trouxe pontos comuns quanto aos limites operacionais e aos respectivos resultados da EJA aplicada nas prisões. As opiniões convergiram entre si, no sentido de que os programas escolares da EJA prisional são desenvolvidos nos moldes do ensino regular sem as devidas particularidades sociais, escolares, pedagógicas e metodológicas pertinentes ao aluno custodiado. O currículo como referência do ensino e da prática pedagógica, processo que se desdobra sob restrição da lei e de baixa atenção das instâncias educacionais. Por essa perspectiva, o sistema opera igualmente com falha setoriais com decisões centralizadas. É o que apontam Duarte & Sivieri-Pereira (2018, p.351):

Nesse sentido, se por um lado foram estabelecidas leis e diretrizes que ressalvam os direitos à educação escolar das pessoas em privação de liberdade, muito pouco foi mencionado nas legislações atinentes acerca de quem ministrará a educação aos alunos em privação de liberdade.

Pela análise da citação, é possível inferir que há passivos operacionais nas diferentes esferas de concessão prática de EJA nas prisões. É o fato de não se ter claramente a competência de cada agente do processo como executor e fiscalizador. Tem-se em vista ainda a condição hierárquica, mediante a qual quem estaria na condição deliberativa. Se há um segmento superior, detentor da orientação e da força da lei, a parceria escolar e a gestão prisional poderiam tomar decisões de mudanças, requisitar ou rever meios materiais, curriculares e humanos para revisões de rota? Talvez não seja possível, ao se ter em conta o histórico da gestão educacional no país de cima para baixo no tocante a políticas públicas.

Duarte & Sivieri-Pereira (2018) progridem na discussão ao considerarem que faltam investimentos na área, principalmente na formação docente, pesquisas e acompanhamento do processo para identificação de demandas e estabelecer parâmetros e metas de trabalho

com profissionais qualificados nas especificidades da EJA e da EJA prisional. O panorama retratado pelos alunos, apesar de baixa informatividade nas declarações, vislumbra-se em larga medida um trabalho pontual e excluído do que predispõe a lei.

Segundo constatações em trabalhos de campo de Santos (2017) e Silva (2017), os descompassos já se iniciam na baixa oferta escolar aos presos, seguidos de demandas materiais e humanos, sobre as quais apenas o setor oficial tem poder deliberativo. E mais, apenas o poder oficial pode mudar estruturas, método e objetivos. Crê-se, assim, que apesar de esforços ou tentativas de fazer diferenças por parte do agente executor, pouco se consegue, em razão da dimensão das dificuldades e dos limites decisórios do agente.

É possível considerar por esse raciocínio, a sequência de emendas na legislação em tentativas de incrementar de alguma forma a escola na prisão, por meio de dispositivos complementares. Entre outros, podem ser citados o Parecer CNE/CEB n.4/2010 e as Resoluções n.03/2009 e n.02/2010, dispondo sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; a Lei n.12.433/2011, que altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), tratando de remição de pena por meio de estudo e de trabalho; e os mais recentes instrumentos legais, o Decreto n.7.626, de 24 de novembro de 2011, instituindo os PEESP, para cada Estado da Federação e o Decreto n.9.765/2019, criando a Política Nacional de Alfabetização, dirigida a todos os níveis etários e de escolarização, inclusive a prisional.

Além do mais, propostas revisoras e de fomentação do processo da EJA prisional, como aumento da oferta escolar e de curós profissionais, formação de professores, reorientação curricular, relatorias e decisões, apresentados por pesquisadores e agentes escolares são de competência da esfera política, geralmente na tutela oficial. Dessa forma, comentam Rodrigues & Oliveira (2019, p.91), “a impraticabilidade da educação pela estrutura vigente é uma circunstância que precisa ser modificada pelas políticas prisionais”. Ou seja, por deliberações do poder público, gestor do sistema de ensino e dos respectivos segmentos que o formam.

Trata-se de pontuações recorrentes nos comentários dos alunos, como o de A1, mostrando-se deslocado do processo escolar, declarando que “*Se pode ser melhor e não é, alguma coisa tem que melhorar. Quem faz em não sei*”; um senso de incerteza, que se revela na voz de A2 ao questionar que “*O problema que tem vez que dá certo a aula, outra vez não, é assim*”; a mesma linha de observação de A3, quando diz que “*Se já teve bom*

*resultado, foi pouco. Ouvi falar de preso que fez prova da escola, não de curso, porque aqui não tem*"; também observada em A4: *"Essa nem sei dizer, né, a gente tá aqui, conhece pouco, muito ruim, assim"*; e a reafirmação de A5 ao apontar dúvidas e incertezas: *"A gente tem pouca informação, nem sabe direito como é a escola aqui. Vai tendo aula, a gente fazendo (as atividades), a gente não sabe o que é ou não problema"*.

Em suma, as falas dos alunos, conforme suas experiências, foram coerentes com a discussão teórica que traz as evidências do quadro confuso e baixa implicação na vida egressa da pessoa presa. O formato educacional desenvolvido com o aluno revelou procedimentos de baixa expectativa de resultados, cujos fatores causais, encontram-se, possivelmente, na cadeia dos agentes operacionais do processo escolar nos presídios, como no Ariston Cardoso, instituição prisional da pesquisa. Um enredo de condutas que tende a inibir as normatizações (leis, diretrizes e planos de metas) e encaminhamentos do currículo e da prática escolar para o alcance de resultados de fato significativos ao objeto da ressocialização do apenado.

No centro desse complexo de relações entre a lei e a prática da EJA prisional, o aspecto docente pontua as respostas e a respectiva análise dos agentes entrevistados contidas no 3º objetivo.

#### 3.4 AVALIAÇÃO DA INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES SOBRE O ENSINO DA EJA NUMA ESCOLA PENITENCIÁRIA CONTEMPLANDO UM CURRÍCULO PECULIAR E ADEQUADO AOS ALUNOS DETENTOS COM FOCO EM VALORES SOCIAIS DE ALUNOS PRESOS E A PRÁXIS PEDAGÓGICA

Em qualquer área, grau ou segmento técnico de ensino, o exercício docente reveste-se de importância basilar, em razão das atribuições pedagógicas que lhe são consignadas, nos processos formativos, quer de cunho escolar ou profissional, ou de caráter ético, humano e social. Isso pelo fato de o professor ter em mãos a mediação curricular e a competência de gestão dos recursos e mecanismos pedagógicos e das relações sociais da atividade de ensino. O exercício que se faz em perspectiva política e técnica com foco no mérito da aprendizagem, indiferente ao aluno ou a objetivo escolar, segundo Freire (2005, p.91), é o professor praticar com segurança sua atividade e, democraticamente, observar as liberdades dos alunos na dinâmica de uma aprendizagem de fato participativa.

Para tanto, Freire insiste na formação do professor como fator essencial para esse profissional da educação, não somente em aspectos técnicos, embora muito necessária, mas também em uma visão humanista, crítica e emocional com o aluno (educando). Nas próprias palavras de Freire (2005, p.92), “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce (sic) para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Na busca desse ideal de formação docente, vários instrumentos legais orientam nesse sentido, coadjuvados por diretrizes e por planos de metas da educação, como a LDB/1996, o PNE (versões 2004, 2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação inicial e continuada da Educação Básica, decretadas na Resolução n. 02/2015 e a BNCC, o mais recente construto de diretrizes curriculares, pedagógicas e operacionais da educação nacional, todos estendidos em princípios à EJA. Como principal diploma jurídico da educação brasileira, a LDB/1996 firma nos artigos 61 a 67 e nos respectivos incisos e parágrafos os dispositivos de formação de professores, e no artigo 62, as recomendações da base formativa inicial do professor:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996)

Em convergência com a LDB/1996 e demais documentos legais da educação, a BNCC traz os pontos formativos defendidos por Freire (2005) em uma perspectiva socioemocional do professor. Pelas reflexões do autor, o conhecimento técnico tem a validade necessária aos objetivos da educação, os aspectos cognitivos, subjetivos, sociais e humanos do professor constituem-se em fundamentos das relações de ensino e aprendizagem, sobretudo no tocante ao aluno.

É o que a BNCC define como competências da aprendizagens para resolução de problemas, nos mais diferentes contextos sociais. Assim, de acordo com o documento oficial (Brasil, 2018, p.06), é necessária “A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Portanto, incursões além do currículo escolar clássico com base em dados científicos.

No centro das discussões da EJA, a questão docente ocupa uma das principais pautas de abordagens, em especial, quando faz referência à prática escolar da EJA nos presídios. Em que pese as particularidades das diretrizes gestoras da EJA (aspectos administrativos, curriculares, pedagógicos e docentes), os critérios formativos do professor são os mesmos, com o complicador da improvisação de profissionais, ou formação inadaptable à EJA prisional, ou ocupando áreas distintas da sua habilitação na prática de ensino a esse público específico (Capucho, 2012; Coelho, 2018).

Atente-se ainda para o fato de há disposição de instrumentos legais de formação docente específica para a EJA prisional, apesar de pouco ou quase não acionados para esse fim, passíveis de incoerência com as demandas dessa abordagem escolar. A Resolução n.03/março/2009 estabelece as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, com ordenamento de acesso à formação continuada do professor da área, na busca da qualificação e no aperfeiçoamento do profissional docente para lidar com o segmento da EJA prisional, conforme definido no artigo 9º do documento:

Educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da dimensão educativa do trabalho.

Seguindo a linha prescritiva e planificação da EJA prisional, o Parecer CNE/CEB n.4/março/2010 institui, no artigo 11 e no parágrafo 1º, chamados para serem providenciados cursos de formação docente:

Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal.

§ 1º Os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função.

Mas o impasse entre a urgência e as particularidades do ensino nas prisões por meio da EJA e as políticas formativas do professor tem gerado um trabalho pedagógico nas prisões muito limitado ao imprevisto e à descaracterização do projeto da EJA prisional, principalmente nos aspectos curriculares e na qualidade da *práxis*. Assim, a escassez de oportunidades para uma formação docente compatível às delineações e aos objetivos da EJA

tem impactado os resultados verificados até aqui. Ou, nas palavras de Capucho (2012, p.65), a formação de professores para atuação na EJA representa uma dos mais importantes problemas no setor, e que, apesar de situações de criatividade e compromisso de um trabalho mais elaborado, acaba caindo em ações improvisadas e parciais, mantendo traços da precarização.

Trata-se, pois, de um quadro de baixa expectativa no setor, com repercussão restritiva nos resultados esperados e definidos em lei. E um quadro que requer uma revisão de rota, não necessariamente em termos de apoio legal, mas de execução e de compromisso social do profissional docente, que atua no desenvolvimento da EJA nas prisões. A partir dessas colocações preliminares, foram analisadas as impressões dos agentes entrevistados, que lidam com a EJA no presídio Ariston Cardoso, perspectivas previstas no 3º objetivo específico da pesquisa. Em destaque inicial, a diretora do Colégio, instituição escolar mediadora da EJA no Presídio.

#### 3.4.1 As perspectivas da direção escolar sobre o trabalho docente na EJA prisional

Esse objetivo traz investigação acerca da posição estratégica e do desempenho docente na prática didático-pedagógica em ambiente prisional pela EJA, visto que o professor tem papel central no desenvolvimento curricular e conhecimento direto das condições de ensino e dos défices implicativos no transcurso formativo do aluno preso. Ademais, a docência dialoga proximamente com as decisões da gestão e das respectivas condições aplicáveis no efetivo de ensino.

A questão chamou a direção escolar, vinculada à educação prisional, a emitir opinião sobre o tema: Comente sobre o perfil do professor, que tem trabalhado na aplicação da EJA no sistema carcerário.

*“O professor que trabalha com adultos na prisão não tem perfil diferente do que trabalha na escola regular, tendo até professor fazendo trabalho fora da sua área. É como se fosse apenas um alongamento do Colégio. Apesar da legislação e de se saber que há diferenças na abordagem da escola de adultos, o professor é o mesmo. Mas, como já foi dito em outras vezes, tudo corre assim, esse é o processo comum. Uma formação de professor para essa área é muito difícil. A questão é quem pode fazer isso e sob o olhar de quem”.* D

A fala da diretora retrata o que de fato tem-se verificado desde a fundação das diretrizes e aportes legais da EJA, seja dentro ou fora das instituições prisionais. Um importante dado que se encontra distante dos determinantes da lei e das normas e diretrizes da EJA aplicada ao preso. Como pontos referenciais de normas instrutivas de formação docente para a EJA nos presídios, a Resolução n.03/março, 2009 e o Parecer CNE/CEB n.4/março, 2010 representam marcos na lei, que definem a formação docente específica para atuação na EJA carcerária. Capucho (2012, p.66) reafirma tal perspectiva ao apontar que o professor da EJA carcerária deve ter visão diferenciada na prática pedagógica para um público específico de condições, já que esse profissional se coloca em posição “domínio de temas emergentes, pertinentes às necessidades dos estudantes [...], bem como domínio dos contextos de área e metodologias adequadas às diferentes faixas etárias que a EJA engloba”.

Segundo Coelho (2018), o professor da EJA, indiferente ao segmento social em que atue, há muito que deveria dispor de competências próprias para esse exercício escolar, já que lida com um público com especificidades pessoais, sociais, escolares e de objetivos de estudos, particularidades diluídas em saberes adquiridos nas experiências de vida. Como sugere Coelho (2018, p.89), “Os anseios e as expectativas dos professores sobre uma formação pedagógica que possibilite resultado satisfatório no ensino e aprendizagem ainda é um grande desafio para o professor da EJA”. Mas o ponto destoante dessa demanda, ainda por essa autora, é que a lei e as diretrizes da EJA prisional definem condições formativas do professor para áreas específicas, embora mantenha o trabalho docente nos moldes do currículo do ensino regular.

Duarte & Sivieri-Pereira (2018) tratam da formação docente da EJA regular e prisional a partir da legislação da modalidade (Brasil, 1984; 196; 2009; 2010; 2011), fazendo uma linha do tempo analítica quanto às intervenções e desempenho docente no processo escolar referenciados na EJA constataram as deficiências históricas, tanto no trabalho quanto na formação docente para a aplicação da educação de adultos dentro e fora das prisões. Segundo esses autores, há escassez de investimentos, não apenas em termos financeiros, mas, e principalmente, em execução de projetos curriculares de formação docente compatíveis com o trabalho escolar de adultos nas prisões, sem previsão de formação continuada na área e, o mais importante, sem uma perspectiva clara de futuro ao apenado

Os comentários da diretora reacendem as discussões sobre a pauta da formação docente da EJA como segmento de ensino regular dirigida a grupos sociais específicos,

como o prisional. Dentro do conhecimento de causa, já que lida diretamente com a rotina da EJA, tanto fora quanto no interior do presídio Ariston Cardoso, a diretora retoma as abordagens em que se discutem as distorções entre os aportes legais, diretrizes e operações da educação de adultos nas prisões e os frágeis resultados obtidos. Contudo, de acordo com Duarte & Sivieri (2018, p.351), é necessário que “o professor, na relação com seus alunos tenha condições de adentrar à realidade de seus verdadeiros valores, crenças, temores e estigmas”.

Portanto, trata-se de encaminhamentos que não decorrem da competência setorial e administrativa da escola ou do professor, mas da esfera oficial, em atos de reestruturação curricular, revisão de políticas educacionais e de práticas pedagógicas, na busca de uma formação de fato conciliável com as propostas e objetivos da EJA aplicada nos presídios. É o que se infere da afirmação Onofre (2016, p.51), ao considerar que “Não se trata, no entanto, de propor uma educação específica para o contexto prisional, mas também não pode ser a mesma educação que já os excluiu”.

Trata-se certamente de uma percepção baseada nas deficiências do trabalho docente e dos respectivos resultados bem abaixo dos previstos em lei e nas abordagens pedagógicas, tendo em vista a fragilidade na formação inicial e continuada do docente da EJA prisional e as baixas expectativas de ressocialização do preso em seu futuro de vida, quando egresso do presídio. A resposta da diretora sinaliza a inobservância da legislação na medida necessária das propostas da EJA nos presídios, que inclui o desenvolvimento do processo dessa categoria escolar a partir dos recursos materiais, educacionais e humanos, como citado por Oliveira (2014, p.958):

A Resolução nº 03 de 11 de março de 2009, que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça do Brasil definiu as diretrizes que apresentam parâmetros nacionais relacionados a três eixos: 1) gestão, articulação e mobilização; 2) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta; e 3) aspectos pedagógicos.

Na prática, entretanto, as peculiaridades da formação docente para o ensino diversificado permanece alheio aos apelos da lei com ações aligeiradas de ensino. Nesse sentido, e por lidar com o cotidiano da EJA prisional, no conjunto sensível do processo (currículo, trabalho docente e relações sociais), a diretora trouxe em sua fala alguns fatos do papel docente no exercício da EJA: *“O professor que trabalha com adultos na prisão não tem perfil diferente do que trabalha na escola regular, tendo até professor fazendo trabalho*

*fora da sua área*". Trata-se da reafirmação das vivências com a prática pedagógica comum da escola prisional, e que impõe um incerto futuro de mudanças na área, na declaração de que *"Uma formação de professor para essa área é muito difícil. A questão é quem pode fazer isso e sob o olhar de quem"*.

Ainda no horizonte das declarações da entrevistada, podem-se alinhar as observações de campo no curso da execução da pesquisa. O trabalho docente mostrou-se tradicional, com o professor seguindo os moldes regulares de ensino, sem evidências de método específico delineado na EJA prisional. Ademais, foi identificada uma professora sem formação completa já atuando na modalidade, em dupla falha, a do método e a da formação, elementos, pois, que juntam às distorções comuns dessa categoria de ensino, que demanda aportes valorativos além do currículo tradicional.

Na segunda questão, a diretora abordou a questão da formação do professor e as correções possíveis para o trabalho com a EJA no segmento prisional: Quais as correções a serem consideradas na formação do professor para um trabalho de fato significativo no cárcere com a EJA?

*"Entendo que para essa questão a resposta está em ações mais bem planejadas e acompanhadas daquilo que a EJA tem a oferecer, conforme têm dito a legislação e as diretrizes, nas competências do professor. O trabalho pedagógico está entre os principais, ou talvez, o principal fator porque lida na linha de frente do processo, tratando dos conteúdos do currículo e das formas de abordar esse currículo. Por isso, é preciso o professor adquirir maior conhecimento desse trabalho, ter investimento na formação, dentro de um plano atento e, de fato, voltado à EJA administrada nas prisões". D*

O trabalho docente está entre as questões mais discutidas no âmbito da EJA prisional, em razão a autoridade do acesso e da responsabilidade em relação ao currículo e às formas pedagógicas aplicáveis no ensino. A rigor, a questão da formação docente, neste começo de debate, não se restringe aos limites da educação escolar de adultos, mas a todo o circuito do ensino regular, como determina os instrumentos legais. Mas, dá-se ênfase à EJA prisional pelo passivo existente no processo formativo do professor, que atua nessa modalidade escolar, das recomendações da lei nesse sentido como uma das principais condições do exercício pedagógico da modalidade (Capucho, 2012; Coelho, 2018).

Na EJA prisional, tem sido mais incisiva nesse aspecto por lidar com um público, que apresenta variáveis pessoais, sociais e escolares bem específicas, em um contexto curricular e pedagógico pouco ajustável a essas particularidades. Para isso, Segundo Pereira (2018, p.240), “é preciso investir na formação de todos os profissionais do sistema prisional, mudar a estrutura física e organizacional, estimular as práticas de convivência menos discriminatórias e mais tolerantes”.

Esse perfil formativo docente vem a propósito das concepções de Freire (2005) quanto às exigências necessárias a uma formação docente, de fato, voltada ao ensino significativo, sem atrelamento único a saberes curriculares, principalmente ao se tratar de escola popular ou de categorias sociais específicas, como a carcerária. Segundo Freire (2005, p.21), “É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”.

Pelo teor da citação, percebe-se a linha profissional que requer o processo da EJA nas prisões, apoiada em traços que vão além do conhecimento curricular e da respectiva prática expositiva de conteúdos. Nos moldes em que são desenvolvidas as práticas pedagógicas, há visíveis marcas de formação docente deficitária para o setor. Como discorrem Duarte & Sivieri-Pereira (2018, p.351), “Cientes dessa carência, ressaltamos a necessidade de investir na formação de professores, bem como em estudos científicos que invistam na compreensão do perfil docente que atuam anonimamente em escolas de unidades prisionais”.

As declarações da diretora corroboram as proposições teóricas, quanto à necessidade de uma formação docente mais voltada ao trabalho da EJA, uma premissa inscrita na legislação e nas diretrizes da EJA prisional, inclusive com recomendações de eixos formativos, na condição de valores sociais e socioemocionais e cognitivos para o desenvolvimento do senso crítico e analítico do aluno custodiado. Portanto, há o imperativo revisionista necessário nos critérios e conteúdos técnicos nos determinantes legais e nas diretrizes de formação docente. Na verdade, concebe-se mais necessária a aplicação efetiva da lei, do que mesmo alterá-la, já que a lei por si mesma ou descaso deliberado não traduz os resultados esperados.

De acordo com a Resolução n.02/2015, a formação de professores, inicial ou continuada, ou ambas, deve atender às demandas legais previstas e desenvolvidas nos centros de formação específicas ou nos próprios centros educativos, seguindo também as

premissas do PPP da instituição escolar. No mesmo documento, sobre a estrutura formativa, artigo 2º:

(...)

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (Brasil, 2015)

Em análise do excerto teórico da lei, e pelas abordagens da diretora, é possível considerar que o panorama docente vigente na escola prisional apresenta substancial defasagem técnica, humana e pedagógica. Logo um cenário suscetível a correções de rumo. E nesse contexto de assimetrias, o aspecto técnico, também previsto em lei, tem inserções pontuais, em cursos profissionais instalados em alguns núcleos prisionais, outra premissa passível de mudanças.

Nessa perspectiva, Freire (2005) estende as exigências da atividade docente, e que devem ser adquiridas no processo formativo. Entre os múltiplos conhecimentos que o autor aponta estão interligados os de ordem curricular, técnica, metodológica, interpessoal, emocional, valorativa e, principalmente, de natureza ética. Tudo em função do aluno com a sua respectiva parceria. Ou seja, há todo um complexo disciplinar necessário a uma formação docente compatível aos interesses e objetivos do aluno da EJA prisional, em que haja, de fato, consonância entre os objetivos de mudanças e de reinserção social do aluno custodiado e o que ele estuda. Como escreve Freire (2005, p.38/39),

Na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses não se acha dos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro de poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Nas observações de campo, em que se presenciou a dinâmica escolar entre o Colégio e os alunos do presídio Ariston Cardoso, o processo da EJA se mostrou o habitual das experiências relatadas na literatura e nas palavras da diretora. Pelas ações apresentadas, a

formação do professor difere muito do que os dispositivos legais e as diretrizes da EJA propõem nesse sentido a partir da geral da educação brasileira, a LDB/1996.

E esse tema tem-se apresentado como um dos principais pontos de análise da agenda pedagógica por estar diretamente relacionado aos níveis de aprendizagem e de formação escolar. Entre outros fatores, em razão da prática escolar ancorar-se em conteúdos curriculares e aplicados em aulas expositivas pelo professor, desprovidos de educação social, valores e outros conhecimentos previstos na formação do professor para essa categoria de ensino, contribuição esperada para o futuro do aluno, em termos de reinserção social, em uma perspectiva humanista, do aluno custodiado.

As falas da diretora são muito claras quanto a isso. *“Entendo que para essa questão a resposta está em ações mais bem planejadas e acompanhadas daquilo que a EJA tem a oferecer, conforme têm dito a legislação e as diretrizes, nas competências do professor”*; há na opinião traços inferenciais das lacunas reinantes no processo formativo docente para a EJA nas prisões. E que, segundo a entrevistada, *“é preciso o professor adquirir maior conhecimento desse trabalho, ter investimento na formação, dentro de um plano atento e, de fato, voltado à EJA administrada nas prisões”*. As exigências para realocações curriculares e de mudanças no contexto formativo do professor são uma expectativa no âmbito da EJA prisional. É o que traz a terceira questão na voz da depoente quanto à formação continuada do professor para o trabalho com a EJA no segmento prisional: Por que a formação continuada de professores tem destaque ao se falar da EJA no segmento prisional?

*“Não só a formação continuada, mas desde o começo da formação. Posso dizer que há necessidade de as instituições de formação reverem os currículos dos cursos e discutirem métodos pedagógicos diferentes, que possam levar o aluno da EJA que está preso a conseguir uma mudança, quando sair da prisão. Vejo assim que a formação inicial, e principalmente, a continuada, que revisa e atualiza a profissão. Na EJA da prisão é muito importante o professor conhecer bem o formato da educação de adultos, conhecer o que há de especial no aluno e o que é realmente útil à sua vida fora da prisão. Só uma formação diferenciada pode ajudar”*. D

Um dos mais importantes temas na área, a formação do professor ocupa lugar de destaque na agenda pedagógica, sobretudo quando se trata da EJA oferecida a pessoas em

regime prisional. E a formação continuada, em qualidade, pela inovação e atualização de conteúdos e métodos de ensino, na busca constante pela melhora do perfil escolar do aluno preso, tanto na condição escolar quanto profissional. Isso porque é fato corrente no âmbito da EJA prisional utilizar-se o professor com formação básica para o ensino fundamental e médio, portanto em processo linear de abordagem a partir do currículo tradicional (Capucho, 2012).

A formação continuada tem a serviço a reorientação e prática de programas e currículos de ensino deficitários em conteúdos e processo pedagógicos, os quais desfigurados nos objetivos, que a educação escolar, projetada na EJA, propõe como ferramenta de reintegração social do aluno egresso. Não apenas a partir de dados científicos descritos no currículo, mas também a partir de aspectos socioeducacionais, cognitivos e de valores humanos. O mais recente instrumento legal, o Decreto n.9.765/abril, 2019 reafirma as premissas formativas docentes contidas na LDB/1996, para lidar na escolarização de adultos, o que pressupõe atuação na EJA prisional (Brasil, 1996; 2019).

Assim, não somente a formação inicial tem sua importância da educação escolar prisional, apesar de retrospecto de deficiências práticas; a formação continuada fornece ao virtual docente graus de conhecimentos, que tendem a aproximar-se às particularidades da EJA aplicada nas prisões. Nesse tocante, a Resolução n.02/2015 traz as seguintes definições:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância. (Brasil, 2015)

De acordo com os determinantes da lei, a formação docente abrange um leque de segmentos de ensino, que envolve diferentes aspectos curriculares, métodos e objetivos de aprendizagem. Cada categoria social do processo demanda um profissional docente com versatilidade de conhecimentos, de modo a conciliar suas competências técnicas às exigências didático-pedagógicas dessas categorias educacionais. Nessa linha de raciocínio, Coelho (2018, p.110) corrobora as especificações legais de que o professor atuante na escolarização carcerária precisa de competências próprias, pois “O docente que ensina na prisão deve ter consciência de que a educação vai além do ato de transmitir informações”, em formato de identidade da modalidade de EJA prisional.

Pelas respostas da diretora ficaram evidentes as restrições históricas do trabalho docente no desenvolvimento escolar no sistema presidiário, deixando-se ver os limites da atuação do professor já na formação inicial, que a rigor, deve ter o mesmo nível e compatibilidade com o sentido de educação escolar aplicada ao aluno em condições especiais de vida. Por isso, há necessidade de novas estratégias a partir de um currículo diversificado, de modo que se possa implementar práticas inovadoras e eficazes na escolarização nos presídios (Brasil, 2010; Santos, 2017).

Parece que ainda se pode notar nas falas da diretora, que programas oficiais de formação docente não têm sido considerados, pois os encaminhamentos escolares no Presídio deram margem para os comentários da entrevistada. Mas cabe sublinhar as deliberações do instrumento legal que trata especificamente da escola prisional, em questões de formação docente para os trabalhos da EJA nas prisões, o PEESP (Brasil, 2011).

No Decreto n.7.626/2011 são dispostos determinantes de formação docente para a prática escola nos presídios. No artigo 4º, inciso V, estão inscritos os objetivos do PEESP, no sentido de “promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais”; e no artigo 6º, inciso IV, a competência do MEC no planejamento e execução dos programas de formação, no sentido de “promover a capacitação de professores e profissionais da educação que atuam na educação em estabelecimentos penais” (Brasil, 2011)

O fato é que, tanto no nível inicial quanto continuada a formação docente requer atenção e programação específicas para a EJA dirigida nos presídios. As abordagens da diretora foram claras nesse sentido, pois para se ter uma continuidade de algo é preciso que se mostre sólido, bem assentado para conduzir um processo escolar com particularidades das mais diversas, como a EJA nas prisões, principalmente na questão curricular (Brasil, 2009; 2010; 2015).

A diretora mostrou-se conhecedora do quadro formativo docente com sinalizações de deficiências na prática pedagógica e na formação do professor que, em suas palavras, “*Não só a formação continuada, mas desde o começo da formação*”; e, na sequência da fala, reconhece o déficit preparatório do profissional docente: “*Posso dizer que há necessidade de as instituições de formação reverem os currículos dos cursos e discutirem métodos pedagógicos diferentes, que possam levar o aluno da EJA que está preso a conseguir uma mudança, quando sair da prisão*”; e refere a formação continuada do professor na EJA como fator influente no desempenho escolar e formativo do aluno: “*Na EJA da prisão é muito*

*importante o professor conhecer bem o formato da educação de adultos, conhecer o que há de especial no aluno e o que é realmente útil à sua vida fora da prisão. Só uma formação diferenciada pode ajudar”.*

No curso de visitas locais da pesquisa, foi possível acompanhar alguns momentos da organização e execução do trabalho didático-pedagógico com alunos do presídio Ariston Cardoso. Constatou-se em várias passagens das atividades, já a partir do planejamento, que o professor pouco participa na definição dos conteúdos escolares. O professor os recebe prontos para desenvolvê-los em aulas expositivas, com diálogos de perguntas e respostas entre aluno e professor e, por fim, exercícios escritos. Um processo muito distante do que se discute e se encontra previsto no esboço curricular e teórico-metodológico da EJA prisional sob o crivo da coordenação.

#### 3.4.2 As perspectivas da coordenação sobre o trabalho docente na EJA prisional

A discussão passou pelo crivo da coordenação sob o foco da experiência com perfis docentes nos vários segmentos e processos de ensino: Comente sobre o perfil do professor, que tem trabalhado na aplicação da EJA no sistema carcerário.

*“Não é preciso dizer muita coisa sobre o trabalho do professor na escola de presos. Nós que convivemos com isso sabemos das dificuldades. No geral, o professor daqui, é o mesmo que vem de fora, tem pouco conhecimento dessa realidade. Sua formação não foi para estar aqui do jeito que é feito. Na maior parte das vezes o professor vem para cá sem o conhecimento dessa realidade e com poucas habilidades do caso particular da EJA nos presídios”.* CP

As declarações do coordenador mantêm relações mútuas com as da diretora, quanto às deficiências não apenas do trabalho docente, mas também da própria qualificação profissional da área para lidar com a EJA prisional. As palavras do entrevistado reafirmam pela experiência o que se tem em pauta sobre as lacunas formativas do professor para lidar com a EJA nas prisões, apesar de amplo instrumental prescritivo nesse sentido. Cabe destacar no próprio segmento da EJA alguns documentos legais que abordagem a questão, como na Resolução n.03/2009, reitera o aspecto docente e a respectiva formação no processo da EJA nas prisões.

Art. 3º – A oferta de educação no contexto prisional deve:

I – atender aos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões (2006), quais sejam: a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; e c) aspectos pedagógicos. (Brasil, 2009)

Um dos mais recentes instrumentos legais, e normalmente relacionado ao direito escolar prisional, o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro 2011 instituiu os PEESP, conjunto de parâmetros operacionais aplicáveis pelos Estados da Federação na organização escolar nos presídios. O aspecto docente inclui-se entre as bases previstas no desenvolvimento do processo, com o texto da lei sendo muito claro quanto à aquisição de competências específicas por parte do professor para integração curricular, tecnológica e profissional:

Art. 2º O PEESP contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior.

(...)

IV – promover a capacitação de professores e profissionais da educação que atuam na educação em estabelecimentos penais (Brasil, 2011).

Não é difícil inferir dessas proposições legais (Brasil, 2009; 2011), também assentadas em outros instrumentos da EJA (Brasil, 1996; 2010), que a formação específica do professor é condição inerente à EJA, que abarca um público com características sociais, etárias e escolares e de metas educacionais bastante particulares. E quando se fala em aspectos educacionais, está-se referindo não apenas ao currículo regular de ensino que, ainda assim, normalmente não corresponde ao objeto formativo da EJA, mas também a conhecimentos diversos que se integram em disciplinas complementares. A Resolução n.02/2015 é muito enfática nesse sentido, no artigo 2º (Brasil, 2015, p.03):

(...) § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

E esses determinantes servem à formação docente para atuação nos diferentes segmentos da educação escolar, incluindo escolas especiais, como a EJA aplicada nos presídios. No mesmo documento, são estabelecidas, então, as áreas de atuação do professor

com as devidas qualificações para atuar na modalidade, também notificadas no artigo 2º (Brasil, 2015, p.03):

O exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Mas as falas do coordenador apontam para uma realidade adversa, se comparadas com as prescrições legais. O professor que normalmente atua na escola de adultos nas prisões segue os critérios e ações desenvolvidas na escola regular com os complicadores comuns à escola carcerária de modo direto implicando na qualidade de ensino e, por certo, nos resultados de aprendizagem do aluno. A formação do professor, assim, investe-se de importância basilar, uma vez que este profissional terá de reunir conhecimentos nos diferentes polos de trabalho pedagógico dirigido ao aluno preso, ou em qualquer relação de ensino formal, como previsto na educação de adultos ou em qualquer outra área da diversidade educacional (Duarte & Sivieri-Pereira, 2018).

Em relatórios oficiais sobre o panorama escolar nos núcleos presidiários, a questão docente vem na esteira dos dados. Entre os demais problemas de ordem gestora, curricular e operacional, o elemento pedagógico sobressai na figura do professor que, regularmente, segue a cartilha do ensino regular em sua prática, mantendo a distância entre o idealizado pelos dispositivos legais e pelas diretrizes teórico-metodológicas e o realizado na escola de adultos nas prisões. Por isso, segundo o relatório Modelo de Gestão para a Política Prisional (Brasil, 2016, p.125), “É preciso, nesse sentido, avançar para uma estruturação organizacional e pedagógica próprias para os sistemas prisionais, considerando desde sua organização administrativo-burocrática, até sua especificação curricular. E uma formação docente nesse horizonte”.

Rodrigues & Oliveira (2019) em abordagem sobre as práticas escolares intramuros retratam o papel docente como escasso das condições necessárias ao trabalho pedagógico considerado no âmbito da EJA prisional. Como noutros estudos (Capucho, 2012; Onofre, 2016; Silva, 2017), a análise de Rodrigues & Oliveira (2019) pontuou deficiências na prática pedagógica que indicaram o rumo da formação docente, como condição inseparável dos

processos integrativos e articuladores das funções e exercício didático-pedagógicos e da qualidade do ensino, mas questionada nos comentários do coordenador.

Tais distorções também foram observadas por ocasião das visitas aos locais de aplicação da escola prisional. Os professores designados para o trabalho no presídio Ariston Cardoso foram destacados do quadro docente do Colégio articulador do processo escolar. O planejamento se resumiu a simples anotações dos temas curriculares a serem aplicados em sala de aula por meio de descrições e intervenções explicativas por parte do professor com o aluno ouvindo, fazendo algumas perguntas e praticando alguma atividade em sala, procedimentos destoantes do objeto formativo para a ressocialização do aluno.

Em síntese, segundo as declarações do coordenador sobre o perfil docente da EJA prisional *“Não é preciso dizer muita coisa sobre o trabalho do professor na escola de presos”*; e acrescenta como conhecedor de causa, afirmando que *“No geral, o professor daqui, é o mesmo que vem de fora, tem pouco conhecimento dessa realidade”*; quanto à qualificação técnica para atuar na escola na prisão, foi preciso: *“Sua formação não foi para estar aqui do jeito que é feito”*.

Considerando esse quadro deficitário da formação docente para atuar na EJA carcerária, o coordenador discorreu sobre revisões possíveis no trabalho do professor a partir da formação inicial. E a segunda questão tratou do tema: Quais as correções a serem consideradas na formação do professor para um trabalho de fato significativo no cárcere com a EJA?

*“Entendo que não se precisa ir longe para saber que mudança de perfil do interesse das partes em querer fazer melhor. A lei existe, as diretrizes existem, o que falta, na verdade, está no próprio sistema, sem considerar também o interesse do profissional. Ou seja, essa questão da qualidade escolar da EJA nas prisões está muito ligada ao fator político dos lados envolvidos no processo de formação docente”*. CP

Na análise da questão pelo coordenador, vê-se um dado importante que pode identificar, talvez nem tantas razões pelas deficiências da escola prisional. E entrevistado sugere descaso e desinteresse, tanto do setor público, detentor das leis e documentos afins quanto do profissional que deveria buscar sua qualificação para atuar na área da EJA. De fato, o aspecto político já foi discutido em passagens anteriores como ponto discordante do panorama operacional da EJA, em que o professor se posiciona em lugar de destaque,

precisamente por mobilizar o currículo e a prática pedagógica na direção dos objetivos da reinserção social e profissional do interno.

Pereira (2018) sugere o fator político como interferente nas restrições organizacionais da EJA, enquanto processo escolar prisional com questionamentos no interior das proposituras oficiais relativas à escola na prisão. Por exemplo, segundo esse autor, como esse processo escolar tem, de fato, de acontecer, em que espaço e como deve ocorrer? E os planos estaduais de educação, ou os PEESP, tratados na esfera oficial, devem enfatizar benefícios ao processo do aluno interno ou tem o objeto de mudança e de integração social do preso? A questão pedagógica e a qualidade do ensino e, por afinidade operacional, a formação docente incluem-se nesses questionamentos.

A experiência pode retratar esse quadro de incertezas, Em pesquisa de campo realizada em núcleo prisional, Coelho (2018, p.109) capturou impressões de agentes escolares/carcerários sobre o desenvolvimento da EJA nas prisões. Na parte das respostas pertinentes ao diretor da escola parceira, a autora faz a seguinte descrição:

Ao ser inquirido se os professores da EJA, que trabalham na escola pesquisada, possuem formação continuada específica para o sistema prisional, o diretor relatou que, embora todos sejam licenciados, ele desconhecia qualquer especialização na EJA com encarcerados, afirmando que os docentes têm experiência na EJA, mas não uma formação específica para o sistema prisional.

Tais questões podem ser deslocadas para o lado da formação docente por implicarem em ausência de políticas realistas, operações focadas em premissas transformadoras de vida da pessoa presa e da sua respectiva reintegração social pela promoção da aprendizagem por outros vieses de teor cognitivo, social, cultural, técnica e produtiva. As declarações do coordenador foram enfáticas nesse aspecto com sugestão de possíveis correções no processo de formação docente.

Assim, o que seria chamado de correções poderia iniciar na revisão do projeto da EJA, mas em uma perspectiva verdadeiramente integrada em conteúdos e em práticas de ensino com professores inteirados das particularidades e dos mecanismos legais e operacionais da modalidade escolar em questão. O que, de acordo com a Resolução n.2/2010 (Brasil, 2010, p.03), seria possível promoverem-se “novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais”.

Cabe a observação de que ao se tratar da formação docente da EJA prisional não se pode omitir o caminho que caracteriza as deficiências do ensino com demanda das propostas em documentos oficiais. De acordo como os estudos de Souza (2015) e Pinto (2018), os processos pedagógicos ofertados em núcleos presidiários funcionam à base de aulas comuns, presas ao currículo, sem atenção à condição interdisciplinar da EJA, em sinalização de demandas de aperfeiçoamento docente, definidas no esboço legal e teórico-metodológico da EJA nas prisões.

As observações de campo identificaram a linha de atuação do professor, que não mostrou qualquer variação metodológica na dinâmica das aulas. A partir dos conteúdos reservados do currículo do ensino básico, as aulas aplicadas tiveram a mesma sequência daquelas comumente desenvolvidas em sala de aula da escola regular. Mesmo porque os professores em questão compõem o quadro docente do Colégio parceiro do Presídio, portanto impõe-se o perfil do professor destituído de competências específicas para o trabalho pedagógico na EJA prisional.

A resposta do coordenador apresenta vários pontos que podem corroborar com as discussões precedentes e com as observações empíricas relativas à qualificação docente para a EJA prisional ao dizer que *“A lei existe, as diretrizes existem, o que falta, na verdade, está no próprio sistema, sem considerar também o interesse do profissional”*; e, frente à reprodução histórica da defasagem em número e em condições da formação docente, o coordenador afirma que *“Essa questão da qualidade escolar da EJA nas prisões está muito ligada ao fator político dos lados envolvidos no processo de formação docente”*. Do que se pode inferir que o problema tem ligações com as esferas gestoras da educação de adultos nos presídios.

Na terceira questão, entra em discussão a continuidade da formação docente: Por que a formação continuada de professores tem destaque ao se falar da EJA no segmento prisional?

*“Essa é a proposta, mas é muito mais discurso do que realidade. Veja o que já foi dito na resposta passada. Desde que se colocou escola nas prisões por meio da EJA, o professor sempre foi o mesmo da escola regular. Diante das dificuldades, quando se fala ou se planeja algo sobre formação continuada para o professor, vem sempre uma expectativa de inovação em conhecimentos dos traços da EJA. Mas é bom colocar que normalmente se*

*trata de cursos que pouco agregam, em termos de competências exigidas na EJA da prisão. De qualquer modo, é importante buscar essa meta”. CP.*

Como fator conhecido no âmbito da EJA prisional, a formação do professor tem distinção na lei por constituir-se na mobilização dos aportes curriculares, na organização e no ensino, principalmente pelas diferentes variáveis da EJA prisional. Contudo, o efetivo dessa prática pouco ou quase não utiliza o perfil técnico e pedagógico destacado na legislação e nas diretrizes da modalidade. As abordagens do coordenador, que lida diretamente com o professor no presídio Ariston Cardoso são muito claras quanto aos limites da prática pedagógica desenvolvimento no ambiente prisional e quanto às possibilidades que a formação continuada pode propiciar.

A legislação e demais documentos prescritivos da EJA (diretrizes, planos de metas e parâmetros curriculares) definem propostas de formação docente para o professor, no sentido de fornecer subsídios necessários ao trabalho pedagógico interdisciplinar, característica própria da EJA. É caso da Resolução n.02/2015, que trata da formação docente, em nível inicial e continuado, para os diferentes segmentos da educação básica e as escolas especiais (como a EJA, educação indígena, quilombola e do campo e profissional); o documento estipula também conhecimentos científicos, pedagogicamente aplicáveis em ações interdisciplinares, como ética, linguagem, ciências humanas, técnicas e metodologias que possam alcançar uma formação escolar transformadora e de reinserção social do aluno custodiado (Brasil, 2015).

A literatura produzida por pesquisas em ambientes prisionais traz experiências e narrativas que mostram como é tratada a questão da formação continuada do professor. O trabalho de Coelho (2018) apresenta alguns pontos que podem deixar mais evidente a questão. É fato que a prática pedagógica na prisão segue o roteiro regular de ensino, e que, a busca pelo aperfeiçoamento profissional, ou uma formação mais específica não tem o planejamento e a coordenação institucional necessários. Normalmente, segundo Coelho (2018, p.110), com base em dados empíricos da pesquisa, as investidas em formação continuada partem dos próprios docentes, em meio às dificuldades políticas do sistema educacional. E, no caso do sistema prisional, eles buscam empreender dentro das possibilidades apresentadas e dos seus limites.

Como expressou o coordenador, a formação continuada para o professor da EJA prisional visa dar-lhe recursos técnicos para inovação da prática e, o mais importante, obter

conhecimentos bem mais específicos da atividade pedagógica no âmbito da escola de adultos na prisão. Nessa linha de abordagem, Coelho (2018, p.110) concebe que “Para o professor trabalhar no sistema prisional é necessário haver uma preparação específica, aprimoramento de conhecimentos e métodos que o auxiliem no trato das dificuldades peculiares ao sistema penitenciário”. Não diferente desse ponto de vista, também prevista em lei (Brasil, 1996; 2009; 2010), a literatura reincide em abordagens correlatas, em larga medida.

Ribeiro (2017) aborda a questão da formação docente em nível inicial e continuado a partir de experiências de pesquisa em núcleo prisional. As constatações pouco se afastam do que expõe o trabalho de Coelho (2018) da mesma natureza. A questão da formação e da valorização docente tem destaque no decorrer da análise, apontando as atribuições da esfera oficial como fomentador e agente deliberativo dos programas educacionais dos vários segmentos de ensino regular e especial. Por esse ângulo, Ribeiro (2017, p.51) faz a seguinte observação:

Não por outro motivo que, dentre uma infinidade de assuntos, as políticas públicas também irão abordar disposições que interferem na construção de prédios destinados ao funcionamento de escolas, valorização profissionais, metodologias de ensino, matriz curricular, gestão escolar, contratação de técnicos e professores e muitos outros assuntos.

Nas colocações de Ribeiro (2017) e Coelho (2018), a partir de dados empíricos com agentes escolares da EJA em prisões, a formação docente, tanto em perfil inicial quanto continuado, tem assento na legislação, como na LDB/1996, para o âmbito geral da educação básica, nas Resoluções n.02/2009 e n.03/2010, tratando das diretrizes da EJA prisional e nos PEESP, para orientação e execução dos planos de ação em cada Estado da Federação. Contudo, pouco ou quase não aplicados no sentido da formação continuada do professor, ficando a responsabilidade e o interesse nesse sentido para decisão pessoal ou de alguma instituição escolar, mesmo assim persistindo o tradicionalismo pedagógico na EJA prisional e as baixas perspectivas de aprendizagem discente.

Isso pôde ser constatado nos contatos realizados no curso da pesquisa. Nas visitas ao Colégio e ao Presídio, mostraram-se evidentes as práticas didático-pedagógicas na execução das aulas. Em primeiro momento, observou-se o tradicional processo de planejamento comum na EJA: destaque de elementos do currículo regular para compor os conteúdos de aula, seguindo um cronograma de curso; em seguida, esses conteúdos foram aplicados em forma de aula explicativa entre professor e alunos, entremeada por atividades escritas, um

roteiro próprio do ensino regular, portanto prática pedagógica destituída das particularidades e dos objetivos escolares do aluno da EJA prisional, vislumbrando-se um horizonte de baixas expectativas na formação do aluno.

Trata-se, pois, de um cenário peculiar dos programas de ensino de adultos nas prisões, como reproduzem as palavras do coordenador: *“Desde que se colocou escola nas prisões por meio da EJA, o professor sempre foi o mesmo da escola regular”*; como visto, é uma realidade vivenciada pela gestão escolar que, no tocante à formação continuada do professor, tem-se um ambiente silencioso nesse sentido, como apontaram os comentários do coordenador: *“Diante das dificuldades, quando se fala ou se planeja algo sobre formação continuada para o professor, vem sempre uma expectativa de inovação em conhecimentos dos traços da EJA”*; contudo, as expectativas não são as mais alvissareiras. Mesmo assim, segundo o coordenador, *“É bom colocar que normalmente se trata de cursos que pouco agregam, em termos de competências exigidas na EJA da prisão. De qualquer modo, é importante buscar essa meta”*. No meio desta discussão, o professor também traz opiniões sobre a atividade docente na EJA carcerário, nas próximas questões, já que representa a parte central do tema como agente do ensino.

### 3.4.3 As perspectivas dos professores sobre o trabalho docente na EJA prisional

Na abordagem da segunda questão, os professores trataram do trabalho docente aplicado na EJA carcerária: Comente sobre o perfil do professor, que tem trabalhado na aplicação da EJA no sistema carcerário.

*“Esse é o perfil em que a gente se vê. O sistema escolar é esse, tanto na escola comum quanto em qualquer outra, na EJA não é diferente. Quem trabalha aqui no Colégio, trabalha nas aulas no Presídio. Não há diferenças, assim que pode ser vista”*. P1

*“É isso que vemos no dia a dia, no que fazemos na escola, ou na escola de adultos, incluindo a EJA. Fazemos o trabalho visto e aceito pelos programas. Até se quisermos mudar alguma coisa, não dá, porque não depende de nós”*. P2

*“Só podemos dizer que o trabalho que é feito na escola comum é feito aqui, na escola do pessoal do presídio. Não foge do que se faz, normalmente”*.

*Mesmo tendo outra formação, o processo não é muito diferente. E veja que de vez em quando se faz cursos de formação continuada, mas pouco interfere”. P3*

*“Dá pra dizer apenas que trabalho conforme o sistema programa o currículo e as aulas. Sabemos que dar aula a um aluno que está preso não é fácil, e seguir o mesmo feito na escola comum deixa muitas falhas. Mas não depende só de nós, não temos o poder de decidir”. P4*

Os relatos dos professores alinham-se às respostas dos outros entrevistados (diretora e coordenador), quanto às fragilidades das abordagens pedagógicas no cárcere e às condições de formação docente, em particular, a formação continuada. Cabe retomar menções à legislação pertinente ao quesito formação docente do ensino regular e especial, em que se ajusta a EJA prisional. É o caso da LDB/1996, já citada em outras abordagens, mas que importa na discussão para análise paralela entre os entrevistados, sobretudo em relação aos seus conhecimentos acerca do assunto (Brasil, 1996). Como lei geral da educação brasileira, a LDB/1996 define os parâmetros da educação básica, assim como os quesitos de formação do professor para todos os segmentos do sistema escolar, inscritos no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996).

Há o pressuposto legal da constituição técnica do profissional docente para desenvolver os programas de ensino arregimentado no currículo, de modo a cumprir as metas da qualidade da aprendizagem, não apenas para cumprir currículo, mas e principalmente para continuidade de vida futura, incluída na proposta a escola de adultos, estendida à escola carcerária. No artigo 67, a LDB/1996 define a responsabilidade legal e educacional de realização e de reconhecimentos do trabalho docente, no sentido da atualização e de mudança da *práxis*, quando necessário:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

(...)

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (Brasil, 1996)

No campo específico da EJA prisional, mas em consonância com os dispositivos legais (CF/1988; LDB/1996), a Resolução n.02/2015, de forma à lei complementar, dispõe amplas condições de formação docente, inicial e continuada, para o profissional atuar de modo condizente às características e objetivos de cada segmento de ensino, dando-lhe um perfil profissional condizente à EJA prisional; já a Resolução n.03/2009 trata de questões de formação docente e dos demais agentes escolares exclusivamente da EJA prisional, assinalando a necessidade de acesso do profissional a programas integrados e continuados de formação. Isso no sentido da “compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da dimensão educativa do trabalho” e do sentido de continuidade de vida do educando, em qualquer situação de vida (Brasil, 2009).

Em que pesem as arregimentações legais e curriculares da educação e, particularmente, da EJA prisional, a formação continuada do professor ainda apresenta lacunas históricas, conforme as próprias palavras dos professores. Pelas palavras deles, as iniciativas estão atreladas diretamente a programas e à supervisão oficial, o que implica acomodação por parte dos docentes, gerando um perfil quase imutável, como sugerido na citação de Coelho (2018, p.110):

Estudar na prisão é difícil, pois é necessário comprometer-se com a educação, considerando-se o espaço da prisão e o seu público. Porém, nem sempre há motivação docente para buscar novas didáticas específicas que possibilitem o desenvolvimento da educação emancipadora para esses alunos.

É conveniente apontar que a lei e as diretrizes para essa categoria escolar dispõem eixos disciplinares capazes de fornecer uma formação consistente, aprofundada e pertinente às exigências pedagógicas prisionais. Mas, pelo que aventaram os professores, o trabalho exercido na escola nos presídios se afasta da perspectiva interdisciplinar, característica essencial da educação de adultos, assim como as características próprias do público atendido

na ambiência prisional. Ainda vigora a prática tradicional de ensino, em que se coloca a figura do currículo como referência de matéria de aula e de aprendizagem. Um contraponto aos objetivos da EJA prisional, esperada como ferramenta de transformação e de reinserção social e laboral do aluno em privação de liberdade (Santos, 2017; Silva, 2017). Também em vários relatos das entrevistas dos gestores e dos professores desta pesquisa foram expostos comentários acerca das condições limitadas do trabalho pedagógico junto ao aluno na prisão.

Esse é, portanto, o perfil do professor que atua na EJA nos presídios e das previsões legais de formação continuada, considerado na literatura e nas declarações dos professores entrevistados. A discussão traz à luz assertiva já dita em passagens precedentes de que a lei, as diretrizes e os parâmetros de trabalho existem, contudo fechados em si mesmos, não funcionam nas expectativas previstas, pois, as decisões programáticas são unilaterais, segundo Oliveira (2013, p.957), “Considerando a educação escolar no contexto prisional como fruto de desdobramentos de decisões políticas”. Contudo, essas decisões devem partir tanto da parte institucional da lei quanto institucional da educação, no sentido qualificação curricular, técnica, profissional e humana da EJA presidiária.

As observações de campo foram importantes no âmbito dessa questão, porque foi possível presenciar, acompanhar e até participar ações organizacionais da escola de adultos no Colégio e no presídio Ariston Cardoso. Do ponto de vista didático-pedagógico, constataram-se ações clássicas do trabalho docente, a começar do centro curricular para os conteúdos, e dos rascunhos desses conteúdos para explanações orais e breves trocas de perguntas e respostas, entre professor e aluno. Não houve tempo para averiguar resultados compatíveis aos esperados para o progresso escolar, pessoal e profissional do aluno, embora se saiba que o perfil docente da EJA em prisões desenvolvem-se em moldes do ensino regular.

As práticas descritas denotam bem o conhecimento dos professores sobre os contornos do trabalho na EJA prisional por ser agente central do processo. Suas falas são muito pertinentes, como a de P1: *“Esse é o perfil em que a gente se vê. O sistema escolar é esse, tanto na escola comum quanto em qualquer outra, na EJA não é diferente”*; e, de igual modo a fala de P2: *“É isso que vemos no dia a dia, no que fazemos na escola, ou na escola de adultos, incluindo a EJA. Fazemos o trabalho visto e aceito pelos programas”*; respondendo como P1 e P2, o depoente P3 acrescentou: *“Mesmo tendo outra formação, o processo não é muito diferente. E veja que de vez em quando se faz cursos de formação continuada, mas pouco interfere”*; uma percepção compartilhada por P4: *“Sabemos que dar*

*aula a um aluno que está preso não é fácil, e seguir o mesmo feito na escola comum deixa muitas falhas. Mas não depende só de nós, não temos o poder de decidir”.*

Pelas abordagens dos professores e as explicações na literatura, o perfil docente na EJA prisional é a do professor regular, normalmente sem os conhecimentos típicos da EJA aplicada na prisão. Quanto a possíveis fatores influentes no sentido de mudanças, os professores expressaram suas opiniões na segunda questão: Quais as correções a serem consideradas na formação do professor para um trabalho de fato significativo no cárcere com a EJA?

*“Como já disse, essa situação não muda há muito tempo. Primeiro porque o professor no meio do sistema não tem autoridade de decisão. E depois, embora o professor busque por sua conta algum aperfeiçoamento, como vai aplicar nesse imenso sistema? Vai fazer como está fazendo a mesma coisa. Mudanças vêm do todo ao mesmo tempo, e esse todo é que precisa agir primeiro. É o que eu penso”. P1*

*“Sabemos que há muita coisa pra mudar. As correções são muitas, desde o currículo até as formas de aplicar. Nós trabalhamos aqui como vem sendo feito no ensino básico. Às vezes, há cursos para professor, pós-graduação, mas fica nisso mesmo. Por exemplo, se for preciso uma aula fora da sala, na realidade, é possível? Não. E se avançar ou ampliar as aulas e conteúdos? Podemos? Não. Então fica assim”. P2*

*“Claro que cursos de formação continuada são importantes. Mas é preciso muitas mudanças para isso acontecer, na verdade. Não vejo outra forma, se não mudança no próprio sistema que olha por isso tudo, porque a escola ou os gestores do presídio fazem o que vem de cima. Então, assim, é preciso uma revisão geral”. P3*

*“Entendo que as correções teriam muito que acontecer, e têm muitos professores que buscam, eles mesmos, alguma formação complementar. Mas as formas comuns de agir pouco aproveitam o que eles conseguiram de formação. Sabemos que essa melhora é muito importante, para a aula da pessoa presa, porque ela já vem defasada, porém, na prática fica distante é esperado”. P4*

Os professores reafirmaram em breves frases sobre o perfil docente na escola prisional e, ao mesmo tempo, opinaram sobre o que motivaria a correção de contornos da qualificação do professor para atuar na EJA prisional. Como já visto em outras passagens nas vozes da diretora e do coordenador, o sistema escolar está no centro debate. É a questão da dependência de decisões do poder institucional.

Assim, atos individuais, de expectativa mudancista não encontram eco na rede ampla de leis, diretrizes e instituições, condição sugerida nas reflexões de Oliveira (2013), quando diz que os trâmites da educação escolar dependem de deliberações políticas. Certamente não somente no núcleo escolar ou presidiário, mas primeiro nas instâncias políticas e deliberativas da educação.

É fato, pois, o hiato entre os instrumentos legais, diretrizes e parâmetros e o exercício prático da escola prisional, sendo o aspecto docente um dos mais emblemáticos nessa equação. As revisões estruturais, sobretudo, na questão docente, em termos de formação, estariam na conjugação de interesses e compromisso. Isso porque partindo somente de um dos lados (escola *versus* lei) a tendência não se tem mostrado promissora pela força política insuficiente, principalmente em relação ao lado da instituição escolar. Corroborando com tais perspectivas, Coelho (2018) entende a heterogeneidade do aluno de EJA tem dificultado o trabalho pedagógico pela própria deficiência estratégica do docente ao lidar com as especificidades do segmento prisional.

A formação continuada, então, investe-se de condição estratégica para as práticas de ensino, pois a inovação está sempre presente. As reflexões de Freire (2005, p.29) são evidentes nesse sentido por demonstrar ações intrínsecas à ciência pedagógica, logicamente associável à EJA para qualquer segmento social. Nas palavras do autor, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”.

Como se observa, as percepções de Freire (2005) vêm ao encontro do aspecto formativo docente, no tocante à essência do fazer pedagógico associado à pesquisa, à constante atualização e à qualificação docente, visão compatível com a formação docente da EJA prisional. Assim, as correções possíveis estariam associadas ao conhecimento estrutural e formação técnica relativos à EJA, assim como aperfeiçoamento didático e pedagógico para exercê-la nas abordagens escolares junto aos alunos custodiados, embora, segundo Ribeiro (2017, p.69), “Na capacitação de professores, menciona-se que, cursos em

nível de pós-graduação também não se mostram sensíveis a causa e não oferecem opções de atualizações sobre os novos desafios inerentes ao ofício de ensinar”.

Além disso, há evidente distanciamento do poder público, especificamente da esfera educacional, dos ditames legais e das diretrizes ofertadores dos objetivos da formação continuada. O apoio dado pelas Secretarias de educação é quase nenhum e, quando assim o faz, é de modo restrito e afastado, sem compromisso e a responsabilidade, que caberiam nos programas de formação continuada (Coelho, 2018). Portanto, há um déficit em larga medida na concretização dos processos formativos docentes da parte da esfera oficial, que reforça a manutenção do quadro pedagógico da EJA prisional que, juntamente com outras restrições, reduzem sobremaneira as possibilidades formativas destinadas ao processo de reintegração social do egresso penal.

As impressões dos professores entrevistados evidenciaram a realidade já conhecida nas experiências investigativas e na densa literatura referencial, condições também identificadas por Coelho (2018, p.110), em trabalho investigativo: “No decorrer da pesquisa com os professores da EJA foi possível vislumbrar um cenário diferente no que diz respeito ao compromisso de desenvolver uma educação diferenciada no presídio”. Tal perspectiva dialoga com as percepções de Ribeiro (2017) sobre o fato de que efetivamente não existem adesão e interesse dos professores, visto que, na maioria das vezes, há resistências ao trabalho na prisão, apesar de, em vários casos, as resistências são superadas.

De modo ou de outro, a formação docente, tanto em nível inicial quanto continuado deve existir, dentro de novos padrões curriculares, didáticos, pedagógicos e humanos, um trunfo na busca do aperfeiçoamento do profissional educador que lida com público específico como o da EJA carcerária. Esse é também o ponto de vista defendido no trabalho de Santos (2017) por encontrar-se o profissional docente defasado em termos de conhecimentos e de afinidade social com a modalidade EJA prisional.

Na prática de observações nos ambientes sociais e escolares da pesquisa, também foram identificadas restrições de cunho didático-pedagógicas na área docente. A começar pela formação do professor que, à época da pesquisa indicava três graduações e uma graduação ainda em andamento. No tocante às aulas, os conteúdos já eram entregues ao professor para desenvolvê-los em sala por meio de exposições orais aos alunos que, entre uma explicação e outra abordavam o professor sobre o tema apresentado em quadro, sem referência a temas transversais ou complementares, ou qualquer inovação em relação à EJA tradicional. Também não se constatou professor para o segmento técnico e profissional como

determina a lei, por não haver oferta de cursos profissionalizantes aos internos, conforme relatório oficial do Estado da Bahia (Bahia, Brasil, 2015b).

No mais, têm-se as percepções dos professores, que retratam a realidade da formação continuada do professor na EJA carcerária, e as possíveis mudanças que poderiam advir. P1 comentou que *“Como já disse, essa situação não muda há muito tempo; e, para mudar, segundo P1, “O professor no meio do sistema não tem autoridade de decisão”*; além disso, ainda nas palavras de P1, *“Embora o professor busque por sua conta algum aperfeiçoamento, como vai aplicar nesse imenso sistema? Vai fazer como está fazendo a mesma coisa. Mudanças vêm do todo ao mesmo tempo”*.

P2 seguiu essa linha de raciocínio ao declarar que *“Nós trabalhamos aqui como vem sendo feito no ensino básico. Às vezes, há cursos para professor, pós-graduação, mas fica nisso mesmo”*; P2 traz importante colocação sobre possível condição decisória da área institucional e docente: *“Por exemplo, se for preciso uma aula fora da sala, na realidade, é possível? Não. E se avançar ou ampliar as aulas e conteúdos? Podemos? Não. Então fica assim”*.

As colocações de P3 mantêm estreitas relações com as de P1 e P2 ao responder que há necessidade de aperfeiçoamento profissional. Contudo, segundo P2, *“É preciso muitas mudanças para isso acontecer, na verdade. Não vejo outra forma, se não mudança no próprio sistema que olha por isso tudo, porque a escola ou os gestores do presídio fazem o que vem de cima. Então, assim, é preciso uma revisão geral”*.

P4 segue nessa abordagem com reafirmações dos demais, quanto à formação continuada do professor da EJA prisional e as possíveis correções desse processo para o trabalho com a EJA: *“Entendo que as correções teriam muito que acontecer”*; mas, de acordo com P4, não se veem ações coordenadas nesse sentido, inclusive, segundo esse professor, *“Têm muitos professores que buscam, eles mesmos, alguma formação complementar. Mas as formas comuns de agir pouco aproveitam o que eles conseguiram de formação”*.

Pelas falas dos professores, as mudanças devem advir dos diferentes polos de ação, principalmente das esferas oficiais, já que essas detêm o poder deliberativo, todavia com ativa participação nos núcleos executivos do trabalho educacional. Ainda, sobre o tema, na terceira questão, os professores discorreram sobre a importância da atualização docente no contexto da EJA aplicada nas prisões: Por que a formação continuada de professores tem destaque ao se falar da EJA no segmento prisional?

*“Quando se fala em formação continuada, vem a ideia de algo novo, de melhora e tal. No caso da escola nos presídios, fica sempre a expectativa de melhora. No caso aqui do presídio, também se fala, mas na prática, pouco se faz. Na verdade, não há professor com formação além da graduação”*. P1

*“Fala-se muito sobre isso, há também cursos que às vezes são dados nas próprias instituições escolares. Claro que são importantes esses cursos e são discutidos. Na prática não correspondem. Veja aqui no Colégio e no Presídio, poucos professores têm algum curso de aperfeiçoamento. Os professores das aulas do Presídio só a graduação”*. P2

*“A formação continuada é tema muito falado porque é uma forma, ou seria talvez, de contribuir na melhora profissional do professor, para ele conhecer melhor o sistema da EJA em ele trabalha, adquirir novos conhecimentos da área e ajudar melhor esse pessoal”* P3

*“É porque dá a entender que com isso vão acontecer mudanças. Eu mesma, que estou terminando minha graduação, já penso avançar na formação continuada, porque entendo ser uma forma de trabalhar melhor nessa área da EJA na prisão. A gente vê aqui, é muito difícil, você aprender mais, e se quiser fazer esse trabalho, aumentar seus conhecimentos é muito importante”*. P4

É fato nas declarações dos professores o destaque dado à formação continuada do profissional docente para o trabalho com a EJA no cárcere. Esta seria, em suas opiniões, uma forma de conseguirem outros conhecimentos sobre a categoria da EJA e da EJA prisional, assim como de ampliarem sua formação técnica, principalmente na área didático-pedagógica e contribuir com os alunos, na aprendizagem escolar rumo à reinserção social. É nesse sentido que apontam os instrumentos legais e as diretrizes da educação de adultos. A começar pela principal lei da educação nacional, a LDB/1996, que estipula condições gerais de formação continuada do professor da educação básica e profissional, no artigo 62-A:

A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Brasil, 1996).

Assim, o professor da EJA tem os mesmos direitos e garantias de formação continuada para desenvolver atividades compatíveis com as exigências do público carcerário. A proposta da lei é a de fornecer ao docente amplas possibilidades formativas, não só para o conhecimento da estrutura e dos mecanismos dos segmentos escolares, mas também para aquisição de subsídios técnicos, culturais, sociais, humanos e pedagógicos, no sentido da qualidade da aprendizagem e, de modo extensivo, à EJA prisional.

Os determinantes legais de formação continuada docente exclusivamente da EJA e da EJA presidiária estão distribuídos em vários documentos oficiais, como a Resolução n.02/2010 (artigo 11, p.03). De acordo com esse instrumento legal, a formação continuada do professor e dos demais agentes escolares devem “ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal”. E o Decreto n.7.626/2011, artigo 6º, que transfere ao MEC, a responsabilidade de “(...) IV - promover a capacitação de professores e profissionais da educação que atuam na educação em estabelecimentos penais”. Silva (2017) ressalta a amplitude do Decreto n.7.626/2011 por definir os PEESP nos Estados da Federação. Assim, o Decreto tem como determinantes, no âmbito do trabalho pedagógico e da formação profissional:

Art. 4º São objetivos do PEESP:

(...)

IV - fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional;

V - promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; e

VI - viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional. (Brasil, 2011)

Mas do destaque ao quase esvaziamento das propostas da lei, a formação continuada do professor da EJA prisional, nas demandas necessárias à modalidade, ainda está longe de concretização. Os professores entrevistados foram enfáticos nessa questão. Para aqueles professores que decidem trabalhar na escola prisional, de fato, existe a expectativa de

aperfeiçoamento profissional, sobretudo em relação às maiores possibilidades de integração com as condições específicas da escola carcerária. Porém, são raras as intervenções sistemáticas nesse propósito (e aí se incluem principalmente as esferas oficiais da educação pela força da lei).

A questão da formação continuada na EJA inclui-se nas supostas políticas de valorização do professor que, além do fator profissional, busca alcançar outras prerrogativas, como planos de carreira, garantias e metas salariais. Mas no tocante à formação, os professores entrevistados foram pouco otimistas pelas incertezas históricas que acerbam as garantias concessivas da formação docente, principalmente no aspecto de que, em alguns casos, é possível que professores tenham alguma formação extra, mas pouco ou não direcionada à prática escolar na prisão, perspectiva exposta por Silva (2017, p.123) ao identificar em pesquisa formação continuada de professores (pós-graduação, cursos extras, até um mestrado em educação), mas sem aplicação conveniente:

Esses dados são importantes, por demonstrar que a maioria dos professores possui especialização e um dos professores pesquisado possui mestrado. Mas por outro lado esses dados revelam que nenhum dos professores possui especialização voltada para a Educação no Sistema Prisional.

Coelho (2018) compartilha com a perspectiva de Silva (2017) ao relatar as percepções de agentes escolares, quanto à questão da formação continuada no campo da EJA prisional. Com base na resposta do diretor da escola pesquisada, Coelho (2018) comenta que os professores da escola possuem formação superior, mas que desconhecia qualquer curso complementar deles, ou mesmo voltado à EJA prisional, trabalho que alguns professores desenvolviam em presídio integrado à escola.

Os comentários dos professores, então, alinham-se às de Silva (2017) e de Coelho (2018) na identificação de lacunas históricas da atuação docente na EJA prisional e dos estatutos formativos do professor, sublinhados em aportes legais e em diretrizes específicas da modalidade, mas omissos quanto à viabilidade prática. As propostas e os ensaios de encaminhamentos da formação continuada existem, porém subutilizados, ou, em não raras vezes, não aplicados como define a legislação.

Tais perspectivas puderam ser observadas nas incursões de campo empreendidas no desenvolvimento da pesquisa. Em conversas com diretora, coordenador e professores foi possível perceber o quadro deficitário em termos de formação continuada para lidar na EJA nos presídios. Eles se mostraram críticos quanto às dificuldades enfrentadas, como também

a necessidade de apoio institucional, que detém a atribuição da aplicação da lei e de ações conjuntas entre os agentes participantes do processo da EJA no presídio, em que trabalham que, como se sabe, deficiência que pode ser também estendido a outros núcleos escolares prisionais.

As falas dos professores foram muito elucidativas nessas percepções acerca da formação continuada, como a fala de P1 ao afirmar que, *“Quando se fala em formação continuada, vem a ideia de algo novo, de melhora e tal”*; e que, segundo P1, *“No caso aqui do presídio, também se fala, mas na prática, pouco se faz”*; P2 segue a mesma linha de abordagem: *“Claro que são importantes esses cursos e são discutidos. Na prática não correspondem. Veja aqui no Colégio e no Presídio, poucos professores têm algum curso de aperfeiçoamento”*; P3 falou da importância da formação continuada e da respectiva funcionalidade do reforço da capacitação profissional, *“Por contribuir na melhora profissional do professor, para ele conhecer melhor o sistema da EJA em ele trabalha, adquirir novos conhecimentos da área e ajudar melhor esse pessoal”*; e p4, que suscita dúvidas em suas declarações, ao afirmar que: *“A gente vê aqui, é muito difícil, você aprender mais, e se quiser fazer esse trabalho, aumentar seus conhecimentos é muito importante”*.

Assim como a diretora, o coordenador, alguns professores, participantes das atividades escolares pela EJA prisional, também se considerou conveniente chamar alunos a dar opiniões sobre o trabalho docente e a respectiva formação do profissional da educação, na forma peculiar do entendimento de cada um. Mesmo porque, o aluno encontra-se no centro do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor e como alvo principal do processo escolar, para efeito de reintegração na sociedade. Sua fala, então, tem peso importante nesse processo.

#### 3.4.4 As perspectivas dos alunos sobre o trabalho docente na EJA prisional

Contando com experiências escolares na prisão, os alunos externaram suas opiniões sobre o trabalho docente na rotina de ensino: O que você acha do professor, que tem trabalhado nas matérias da EJA no sistema carcerário?

*“Nem sei dizer sobre isso, porque a gente não sabe como. A aula é dada, ajuda a gente, faz certo”*. A1

*“A gente vê que tem interesse em ajudar a gente. Acho que eles fazem assim pra ajudar, tem paciência. É bom”*. A2

*“Bom, a aula é dada, a gente pergunta, vai escrevendo. O professor e a professora sabe fazer a aula aqui com a gente. 6 meses que tô na aula, tem sido bom. Também faço trabalho aqui, porque sou marceneiro”*. A3

*“Não sei dizer, não. O professor faz aula bem, todo mundo aqui gosta dele”*  
A4

*“O que eles têm feito tá dentro do que eles podem. Sei que tem outros cursos, mas o que é dado aqui é o que eu via lá fora, quando estudava. Tô com 8 meses na escola, acho que aprendi alguma coisa. O que é pra eles fazer, tá sendo feito”*. A5

Considerando-se o nível de conhecimento dos alunos sobre as leis, o trabalho e os resultados da educação de adultos, não foi possível uma análise mais apurada do pensamento dos alunos, quanto ao perfil do professores que os assistem. É compreensível esses limites de respostas, tendo em vista as restritas informações e o aspecto inabitual em termos analíticos de situações dos alunos, e pelas próprias restrições de conhecimento para estabelecer uma visão crítica do quadro escolar que lhes é apresentado, principalmente quanto às atribuições e desempenho do professor.

Contudo, ainda se pode inferir das declarações dos alunos, formas genéricas e de perfil de abordagens docentes associadas à pedagogia tradicional. O professor passando conteúdos do currículo no processo emissor-receptor, o que Freire (2005, p.69) chamou de educação bancária, prática pedagógica, em que “O aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, (...) ou que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção”. Mas as respostas dos entrevistados destoam de tal perspectiva.

A1 disse que *“Nem sei dizer sobre isso, porque a gente não sabe como. A aula é dada, ajuda a gente, faz certo”*; no meio da incerteza, A2 ressaltou o apoio professor, mais por atitude pessoal do professor do que por questões pedagógicas: *“A gente vê que tem interesse em ajudar a gente. Acho que eles fazem assim pra ajudar, tem paciência”*; A3 segue nessa linha de abordagem: *“Bom, a aula é dada, a gente pergunta, vai escrevendo”*; assim como A4, que não se vê apto a opinar, mas destaca a postura pessoal do professor: *“Não sei dizer, não. O professor faz aula bem, todo mundo aqui gosta dele”*; e a sucinta

declaração de A5, na linha dos demais colegas: *“O que eles têm feito tá dentro do que eles podem. O que é pra eles fazer, tá sendo feito”*.

O perfil do professor da EJA prisional segue o roteiro do professor do ensino regular, ainda mais com os agravantes da educação de adultos em prisões, entre outros, as particularidades pessoais, sociais, escolares e ambientais do aluno privado de liberdade. Precisamente por atuar incurso nesse complexo de variáveis, os instrumentos legais, que dispõem as condições básicas de empreendimento da EJA nos presídios definem condições e atribuições do professor, como a Resolução n.02/2010, em determinantes pertinentes ao preso como aluno. De acordo com essa Resolução (Brasil, 2010, artigo 8º, p.03): *“As ações, projetos e programas governamentais destinados a EJA, incluindo o provimento de materiais didáticos e escolares, apoio pedagógico, alimentação e saúde dos estudantes, contemplarão as instituições e programas educacionais dos estabelecimentos penais”*.

Em outro instrumento legal, há o assento de premissas formativas dirigidas ao aluno, e que pressupõem uma atuação docente em ações diferenciadas na prática pedagógica. Na Resolução n.02/2015, artigo 3º, parágrafo 2º (p.04), são descritas as formas pedagógicas e conteúdos aplicáveis no processo escolar do aluno em cárcere:

Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica.

Dessa forma, o que os alunos responderam se mostra muito abaixo do que eles deveriam saber para construir um perfil analítico mais consistente as atribuições e procedimentos docentes no trabalho da EJA na prisão. Pelas palavras dos alunos, a ação docente faz coro à perspectiva emissora e receptiva de dados, criticada por Freire (2005), ao tempo que faz sobre a importância de os alunos discutirem os saberes que lhe são direcionados como aprendiz, no sentido de desenvolverem senso crítico do que aprendem e de quem ensina. Como questiona Freire (2005, p.30), *“Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?”*.

Ao emitirem comentários como o fizeram, apenas relataram o que viram na superfície das aulas, habitualmente movidas por dados curriculares da escola regular, em

que privilegia a passividade do aluno. Eles opinaram sobre o que têm vivenciado e praticado, como parâmetros escolares ao alcance deles. Tais percepções podem ser articuladas com a observação de Silva (2017, p.131) a partir de pesquisa com alunos presidiários: “Os próprios alunos apontam que gostam de algumas metodologias, mas que quando não aprendem buscam por conta própria uma forma de aprender sem recorrer ao professor”.

O fato é que, apesar de escassez de elementos para uma análise mais aprofundada do perfil do professor lhes assiste no processo escolar, os alunos reafirmaram a linha de ação dos professores da EJA que os atendem na escolar prisional: o professor procedente da escolar regular, indiferente às especificidades do aluno e do ambiente, assim como dos conteúdos curriculares e das abordagens didático-pedagógicas, ao passo que o aluno tem o direito de se inteirar e participar com mais afinco da sua formação. É o que determina a Resolução n.02/2010, artigo 11, parágrafo 2º (p.03/04): “A pessoa privada de liberdade ou internada, desde que possua perfil adequado e receba preparação especial, poderá atuar em apoio ao profissional da educação, auxiliando-o no processo educativo e não em sua substituição”.

As opiniões dos alunos mantêm relações comuns com as observações realizadas por ocasião dos contatos da pesquisa, no Colégio e no Presídio. As atividades didáticas, no tocante ao planejamento e à definição de conteúdos curriculares, e as pedagógicas, quanto à *práxis*, não mostraram diferenciações do que costumeiramente se presencia. Desde as ações iniciais de organização até a sala de aula, seguiram-se as etapas de classificação dos recortes temáticos das aulas e a prática pedagógica expositiva, como tem caracterizado os procedimentos de ensino. O que referenciou a opinião dos alunos pode ser destacado das falas deles a partir das suas experiências com a atividade docente nas aulas e dos seus parâmetros analíticos sobre o perfil do professor por ocasião do significado das aulas.

A segunda questão trata precisamente da formação do professor e possíveis revisões de competências para lidar com o aluno na prisão: Comente sobre a formação do professor para trabalhar com a escola de adultos como suficiente para passar as matérias de estudo e dar impulso à vida do aluno.

*“A gente que não sabe bem, nem sabe comentar sobre isso. Sem saber direito, digo que a gente só vai saber mais na frente”*. A1

*“Eu acho que o professor faz o que pode, né. Sobre se é formado pra fazer assim, não sei, se vai ajudar, só o tempo”*. A2

*“Nem posso dizer nada, porque não conheço sobre o professor ou a professora que dá aula. Só digo que aprender alguma coisa é bom, talvez ajude na pena, lá fora”*. A3

*“Não tenho ideia do que seja falar isso. Ele ou ela vem, dá a aula, a gente conversa, é bom assim, aprender, não posso dizer se vai ajudar agora”*. A4

*“O professor faz o que pode, não tá no poder dele melhorar muito. O que ele faz aqui ele sabe bem, explica, ajuda a gente. Pra gente é melhor do que tá sem fazer nada. Talvez lá pra depois vai servir pra alguma coisa”*. A5

Apesar de terem sido específicas, as respostas dos alunos sugeriram o aspecto panorâmico do trabalho docente na EJA prisional, nos moldes do ensino regular, com as dificuldades próprias da escola prisional, incluindo a formação docente para o desenvolvimento dos programas da educação escolar no cárcere. Embora já comentada em passagens anteriores, o tema da formação do professor para lidar com EJA nas prisões, cabem algumas considerações, em função das expressões dos alunos que, em que pese as restrições escolares e o quase total desconhecimento do segmento escolar atuante, ainda conseguiram externar opiniões acerca da questão.

De início, podem-se fazer algumas chamadas sobre a questão pelos instrumentos legais, que abonam a formação do professor para os diferentes segmentos da educação básica, como a lei geral do sistema escolar brasileiro, a LDB/1996 que, se não aborda diretamente a formação do professor da EJA, estabelece a formação geral para atuação em todo o sistema de ensino. Assim, para o professor lidar, nos diferentes graus de ensino a LDB, no artigo 61, no Parágrafo único, delibera quanto ao perfil técnico docente para o trabalho específico da EJA:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Brasil, 1996)

A partir da principal legislação da educação formal brasileira, outros instrumentos foram gerados, para segmentos e condições específicas dos graus do ensino básico, como Resoluções e Pareceres, entre os quais, alguns de educação de adultos em escolas carcerárias. Um dos mais abrangentes é a Resolução n.02/2015, que trata especificamente da formação docente em diferentes níveis. Na formação inicial, o texto traz as qualificadoras para aquisição de competências pelo virtual docente (Brasil, 2015, artigo 1º, p.01/02):

Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos 3 programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

O ponto discutível seria o conhecimento por parte dos alunos desses instrumentos que regem sua modalidade de ensino, de modo a fazê-los compreender a legalidade, as operações e os objetivos da escola que eles praticam. Assim, os alunos teriam mais recursos para emitir um parecer mais próximo da realidade escolar que vivenciam. O que daria subsídios para eles avaliarem, tanto currículo, prática pedagógica e resultados do trabalho escolar desenvolvido por eles, além de possivelmente instigar maior entusiasmo e engajamento por parte deles.

A pesquisa de Santos (2017) com alunos em presídio do Estado do Paraná, Brasil, demonstra essa distorção ao obter deles opiniões positivas sobre a escola prisional, contudo sem a visão e o conhecimento efetivos de causa e efeito, tanto da questão escolar quanto da profissional. As falas dos alunos indagados por Santos retrataram apenas conceitos e elogios, desprovidas, portanto, de análise das reais perspectivas que o trabalho didático-pedagógico do professor poderia fornecer-lhes.

Os comentários dos alunos do presídio Ariston Cardoso não foram diferentes. Apenas opinaram, dentro de um quadro de desconhecimento e incertezas quanto ao trabalho escolar realizado. As competências docentes, especificamente no campo da EJA, teriam a incumbência de superar esse estágio de alheamento e passividade do aluno na prisão. É o que discute Freire (2005, p.07) ao construir a narrativa de que “não há docência sem discência”, e de que o professor tem muitas atribuições, longe de ser um repassador de conteúdos, e que, ainda, segundo Freire (2005, p.26), “Um das suas tarefas primordiais é

trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis”.

Assim, a qualificação do professor da EJA congrega especificidades que devem atender aos interesses dos alunos na profundidade do currículo e das aprendizagens transversais e interdisciplinares, de modo compatível ao perfil do aluno EJA, sobretudo da EJA prisional. Para tanto, há diferentes instrumentos legais conferindo à formação do professor apoio jurídico, definição curricular, assim como orientações operações do trabalho docente nos segmentos escolares (Brasil, 1996; 2009; 2010; 2015). Mas a questão recorrente incide precisamente na operacionalização desses dispositivos na formação de professores, considerado um dos principais problemas da EJA nessa área.

As observações de campo disseram muito das falas dos alunos, no tocante à formação docente do professor da EJA prisional. Primeiro, pelos movimentos organizacionais (planejamento, trato curricular e roteiro de ações); e, na sequência, executivos (método e avaliação), ambas as fases nos moldes tradicionais de ensino, sem nenhuma variação teórico-metodológica que se pudesse associar aos preceitos legais da formação docente para a EJA prisional.

E aqui se retomam as percepções dos alunos, de um modo mais analítico para um paralelo aos dispositivos legais, às abordagens teóricas e às observações de campo. A falta de base crítica é muito clara em A1, quando diz que *“A gente que não sabe bem, nem sabe comentar sobre isso”*; assim como A2, acompanhado de dúvida: *“Sem saber direito, digo que a gente só vai saber mais na frente”*; A3 não foi diferente, quanto ao desconhecimento de parâmetros analíticos das condições técnicas do professor: *“Nem posso dizer nada, porque não conheço sobre o professor ou a professora que dá aula”*; A4 reafirmou os demais, tanto em desconhecimentos quanto em dúvidas: *“Não tenho ideia do que seja falar isso. Ele ou ela vem, dá a aula, a gente conversa, é bom assim, aprender, não posso dizer se vai ajudar mais na frente”*; já A5 saiu da linha crítica para mirar o processo escolar, sem referir o mérito docente: *“O professor faz o que pode, não tá no poder dele melhorar muito. O que ele faz aqui ele sabe bem, explica, ajuda a gente”*.

Como visto, as análises estão diretamente associadas às suas experiências dos alunos, e seus discursos expressam aquilo que vivenciam na prática escolar. Apesar da ausência de parâmetros para sugestões, é possível inferir das palavras a docência comum da EJA e a expectativa de mudanças nas atividades. Os alunos prosseguem nos comentários, na terceira questão pertinente à formação continuada do professor para lidar na EJA prisional: Por que

a formação continuada de professores tem destaque ao se falar da EJA no segmento prisional?

*“É do mesmo jeito da outra resposta, fica assim no trabalho do professor com a gente. Se pode melhorar, é muito bom”.* A1

*“Aprender mais, ajuda, pra melhorar os estudos. Vi que o professor deve estudar mais pra ajudar no trabalho e pra gente ajudar aprender”.* A2

*“Andei perguntando sobre a formação do professor. É muito importante pra ele e o aluno, porque melhora as aulas”.* A3

*“É, já ouvi falar. Acho que é porque o professor aprende mais pra ajudar mais nas aulas dos alunos”.* A4

*“Entendo as aulas dependem do que o professor apresenta. Se aprende mais, sabe mais, ensina mais. Acho que é por isso que é tão falado isso de formação continuada”.* A5

As simples análises dos alunos sobre a questão da formação continuada do professor da EJA prisional não tira o mérito do tema e dos pontos de vista apresentados. A formação continuada do professor tem sua importância, e frequentemente discutida, por fornecer ao docente, em qualquer nível ou natureza escolar, inovações e atualizações teórico-metodológicas, que contribuem diretamente na prática e nos resultados do processo de ensino e aprendizagem. Apesar de pontuais, as colocações dos alunos, acenaram nesse sentido.

Assim, dado o destaque à continuidade de estudos e de formação docente, cabe a retomada de abordagens acerca de instrumentos legais, mais específicos, para tratar de questões da formação continuada do professor da EJA prisional. Com na LDB/1996 e em dispositivos derivados com objetivos afins, o Decreto n.7.626/2011 trata dos PEESP, de competência dos Estados da Federação, para oferta e organização da escola nos presídios (Brasil, 1996; 2011).

Por exemplo, o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional, na Bahia, que se incumbem de gerir a educação nos presídios do Estado. Na entrada da seção Formação/Capacitação de Profissionais (Bahia, Brasil, 2015, p.40) já se lê que “A situação dos profissionais da educação que atuam nos estabelecimentos penais não passou por mudança significativa nos últimos 3 anos”, e que os docentes dos presídios são os mesmos

atuantes na escola regular sob a tutela do Estado. Na concessão pelo Estado para a Universidade Federal da Bahia (Ufba) desenvolver um curso de formação continuada para os professores da EJA prisional, o documento descreve as tratativas entre as partes (Bahia, Brasil, 2015, p.40/41):

A formação continuada foi o Curso de Especialização e Aperfeiçoamento no âmbito da Rede Nacional de Formação – RENAFOR. Para atender ao público de servidores do Sistema Prisional foram inseridos no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Cursos de EJA no Sistema Penitenciário. Os cursos seriam executados por Universidades Federais, através do repasse de recursos. Na Bahia a UFBA recebeu recursos na ordem de R\$ 100.800,00 para ofertar o curso com vagas, o que não aconteceu até o momento. A Secretaria de Educação e Cultura está buscando uma posição da Universidade e do MEC a respeito dessa ação.

A contradição se sustenta no adiantamento do texto, ao se ler na seção Práticas Pedagógicas e Atendimento à Diversidade sobre a diversidade do público carcerário, quanto aos aspectos etários, étnico-raciais, socioculturais e gênero, necessitando assim de uma assistência educacional diferenciada com profissionais habilitados para tal. Contudo, deixa à mostra as falhas que acometem o segmento docente, em termos de formação específica (Bahia, Brasil, 2015a). Um cenário reproduzido no Relatório de Inspeção em Estabelecimentos Penais do Estado da Bahia – Período: 16 a 19 de novembro de 2015, sem nenhuma menção à questão docente ou a qualquer programa ou congêneres de teor pedagógico (Bahia, Brasil, 2015a; 2015b). Trata-se de um quadro também recorrente nos Estados do Paraná, e de São Paulo, descritos em relatórios do gênero (Paraná, Brasil, 2015; São Paulo, Brasil, 2015).

Os comentários dos alunos são elucidativos quanto ao desconhecimento e às incertezas que permeia a atuação docente na escola do cárcere por meio da EJA. As chamadas do relatório em análise dão visibilidade à questão e, ao mesmo tempo reafirmam as dificuldades reinantes no circuito prisional, desde a oferta, passando pelas ações básicas de planejamento, organização curricular até a prática pedagógica (Brasil, 2016; Santos, 2017; Coelho, 2018).

Há, de fato, um largo passivo institucional, relativo às políticas educacionais da EJA prisional, como os entrevistados têm apontado (diretora, coordenador, professores e alunos), cada um ou grupo a modo típico. O destaque referido à formação continuada nesse setor

provém, provavelmente, de dois principais flancos: o primeiro, pelas condições específicas e necessidade de programas do gênero para o segmento escolar presidiário; e depois, pelo descaso característico das instituições detentoras da lei e do poder deliberativo quanto a essa exigência, como constatado nas palavras dos entrevistados e da literatura (Onofre, 2016; Santos, 2017; Coelho, 2018; Pinto, 2018).

O discurso da formação continuada na escola prisional tem tido ressonância mais como ideal político na ordem protocolar da lei do que como oferta e efetividade em realizações. Nesse jogo contraditório entre a inércia da lei e a esperança do professor, e por que não, também do aluno, maior interessado na disputa, perdem todos, já que persiste a omissão comum. As iniciativas nesse sentido, portanto, perdem-se no jogo de espera entre as partes gestoras do processo EJA, condições subentendidas na voz dos alunos.

Ao se retomar as falas deles, podem-se fazer analogias com elementos da discussão, de ordem legal e teórica, entre a omissão e a esperança. A1 afirmou que *“É do mesmo jeito da outra resposta, fica assim no trabalho do professor com a gente. Se pode melhorar, é muito bom”*; A2 entendeu pelo lado prático do trabalho docente: *“Vi que o professor deve estudar mais pra ajudar no trabalho e pra gente ajudar aprender”*; no caso de A2, a percepção da formação continuada foi mais clara: *“É muito importante pra ele e o aluno, porque melhora as aulas”*; assim como a de A4: *“Acho que é porque o professor aprende mais pra ajudar mais nas aulas dos alunos”*; e a de A5, que se aproxima da questão respondida: *“Se aprende mais, sabe mais, ensina mais. Acho que é por isso que é tão falado isso de formação continuada”*.

O contato com o ambiente e com as movimentações gestoras da EJA prisional proporcionou observações que vêm ao encontro das declarações dos alunos e das abordagens teóricas. Em conversas informais, o tema da formação continuada do professor para lidar da EJA no presídio foi tratado sob críticas e expectativas, aquelas, pela ausência de políticas educacionais efetivas, estas, pela necessidade de aprofundar e reorientar a qualidade e as perspectivas escolares e sociais do aluno custodiado. Isso pelo aperfeiçoamento do trabalho pedagógico com apelo de reinserção social e continuidade de vida fora do cárcere.

Portanto, no polo de análise referente ao terceiro objetivo específico, um dos eixos articuladores do objeto da pesquisa, os participantes discorreram acerca de questões docentes que, um dos mais recorrentes temas da EJA prisional, já que torna real a aplicação do currículo, a mobilidade metodológica e o significado da aprendizagem. Os sujeitos inquiridos, sob enfoque de experiências específicas de cada grupo, consideraram que as

atribuições docentes exercem papel central no processo escolar, embora sem o enfoque ao segmento da EJA prisional; e que a categoria do professor necessita rever competências e habilidades para lidar na área por meio de formação inicial e continuada para gerar desempenho e resultados compatíveis às premissas de reintegração social pela educação e trabalho.

## CONCLUSÕES E PROPOSTAS

---

Esta é a parte culminante da pesquisa, em que se depreendem os pontos característicos, que marcam o perfil da EJA prisional como segmento escolar do sistema de ensino nacional após abordagens investigativas definidas no objeto da pesquisa. Com apoio de dados teóricos e trabalho de campo com agentes atuantes no processo escolar da EJA prisional, foi possível traçar um panorama da educação de adultos junto a alunos presidiários a partir de bases curriculares, dos princípios legais que as amparam e o trabalho docente, tendo os eixos de pesquisa (objetivos específicos) como fonte geradora das questões propostas aos participantes. Uma arena em que se cruzaram experiências e opiniões, cuja análise e interpretação propiciaram deduções e repostas para a questão da pesquisa.

### CONCLUSÕES

Uma vez efetuadas a análise e a interpretação dos resultados, procede-se às inferências como aportes conclusivos do estudo, de acordo com as diretrizes investigativas sugeridas no objeto da pesquisa, que relaciona o questionamento e os objetivos estruturantes (geral e específicos), acompanhadas de propostas, que se avaliam convenientes aos graus e características do problema. O aspecto inferencial decorre de dados provenientes de pesquisa qualitativa e de base fenomenológica, cujos dados são obtidos de percepções, pontos de vista, aspirações e experiências de agentes em determinadas atividades e fases históricas (Bardin, 2011; Alvarenga, 2012).

Dessa forma, das respostas dos participantes da pesquisa (diretora, coordenador, professores e alunos), a partir dos três objetivos específicos foram deduzidos aspectos que evidenciam o formato em que se vem desenvolvendo a EJA no presídio Ariston Cardoso, em parceria com o Colégio Estadual do Basílio, de Ilhéus, Bahia, assim como elementos que respondem a questão da pesquisa: **Como a diferenciação no currículo pode contribuir para a ressocialização de apenados do presídio Ariston Cardoso na cidade de Ilhéus-Bahia, Brasil?**

No primeiro objetivo específico, definido para *descrever objetivos do currículo como segmentos do processo ensino e aprendizagem, buscando-se a aprendizagem significativa para educandos apenados*, as experiências dos agentes entrevistados sobre o currículo da

EJA trouxeram dados acerca do aspecto estrutural do currículo como referência de ensino, assim como sobre os objetivos de que são esperados para o processo de reintegração social do aluno apenado. Cada um a seu modo, por conhecimento pela vivência, os entrevistados externaram suas opiniões de quanto e como o currículo é aplicado nos encaminhamentos e atividades escolares, e que lacunas demandam correções.

Ficou clara nas devidas respostas a importância que o currículo exerce, nas abordagens formativas, tanto em termos disciplinares quanto pedagógicas para a consistência da aprendizagem quanto pela formas estratégicas de construção do conhecimento e do alcance dos objetivos esperados. As impressões dos entrevistados foram bem realistas, no tocante ao que de fato se processa nos desdobramentos do currículo da EJA, no presídio Ariston Cardoso, abordagens articuladas com o referencial teórico pertinente.

O destaque comum entre os participantes das entrevistas foi o currículo da EJA que se tem desenvolvido com alunos presidiários, e que segue o roteiro do ensino regular e das respectivas atividades pedagógicas. Como declarou a diretora, o processo escolar da EJA prisional não aglutina projetos ou programas, que possam diferenciar-se do que normalmente se tem feito como formação escolar ou profissionalização. E, quando possível, para uma oferta bastante baixa, se comparado o contingente interno do Presídio Ariston Cardoso.

A diretora deu continuidade à sua fala ao dizer que os objetivos de formação para o preso, previstos em lei e em diretrizes da EJA prisional, dificilmente se consegue, porque a escola trabalha em lado único e sem a atenção e o apoio institucionais necessários ao projeto da EJA para os internos presidiários. Além disso, o currículo tradicional não contempla as premissas formativas que poderiam dar ao aluno preso maiores condições para sua expectativa de mudanças e de reinserção social, principalmente nas questões humanas e trabalhistas. As omissões já começam no próprio PPP do Colégio que nem menciona a escola carcerária, do que se podem subentender programas de aula sem critérios bem definidos.

De fato, a fala da diretora acena contrariamente aos predispostos legais de um currículo capaz de conferir ao aluno condições formativas e de transformações para retomada de vida fora da prisão com apoio dos profissionais da educação. Os instrumentos legais prescrevem parcerias institucionais para execução dos trabalhos, um currículo regular com disciplinas escolares coadjuvantes na forma de eixos complementares,

interdisciplinares e profissionais, no sentido de fornecer ao aluno uma preparação de fato significativa para sua reintegração na sociedade.

Por exemplo, há menções nos dispositivos legais e nas diretrizes dessa categoria escolar a uma densidade curricular em ciências humanas, sociais, jurídicas, técnicas, políticas e profissionais, que estariam incumbidas de fornecer ao aluno custodiado condições viáveis ao objeto das mudanças pessoais, sociais, humanas e profissionais necessárias às metas de reintegração na sociedade. Ademais, como elemento complicador além do currículo parcialmente aplicado, a pesquisa identificou ausência de complementos curriculares e de cursos profissionalizantes, legalmente estabelecidos.

As declarações do coordenador e dos professores não foram diferentes. Segundo as falas desses entrevistados, a educação escolar praticada no presídio em que trabalham segue o currículo e o fluxo didático-pedagógico do ensino regular, com os agravantes que ditam os encaminhamentos da EJA, principalmente nos aspectos curricular e pedagógico por meio do trabalho docente, que se mostra também desproporcional, em termos práticos, aos objetivos curriculares e formativos da EJA na prisão. Se considerados, então, os programas e cursos que a EJA dessa área, desenvolvidos regularmente com alunos presidiários é possível inferir-se que o currículo gerador apresenta limites estruturais às perspectivas de reinserção social do aluno preso, nas condições previstas na pauta oficial da EJA carcerária.

Os programas escolares, os objetivos do currículo e as pertinentes formativas do currículo da EJA prisional foram também submetidos ao crivo dos alunos, os principais interessados na matéria. Os alunos foram mais diretos nas respostas por experiências com os conteúdos em sala de aula, sem citar explicitamente o currículo, certamente por limites de conhecimentos na área. Mas foi possível compreender-se o que quiseram dizer: abordagens curriculares nos moldes tradicionais, em que são trabalhados os conteúdos em aulas expositivas com apoio de atividades escritas.

As declarações dos alunos foram coerentes com as discussões precedentes, assentadas na literatura e nas observações de campo, durante os contatos da pesquisa. Eles também se reportaram ao aspecto da falta de cursos, à melhora nas aulas e na aprendizagem e a dúvidas quanto aos resultados que poderiam conseguir.

Por essa análise, então, pode-se depreender que os objetivos educacionais do currículo da EJA demandam diferenciações que busquem estabelecer uma planificação escolar em maior amplitude, sobretudo em qualidade disciplinar dos conteúdos e da formação profissional e humana do aluno. Nos níveis em que se tem aplicado, o currículo

da EJA prisional mantém-se distante das expectativas de resultados de fato significativos para a readaptação educacional voltada à ressocialização do apenado. Por isso, a diferenciação do currículo da EJA prisional é fator indissociável de um redirecionamento da escolarização de adultos no presídio Ariston Cardoso e nos demais núcleos carcerários, como apontou também a literatura referencial.

Em conexão com o primeiro, o segundo objetivo específico foi definido para *relatar a dimensão legal da educação carcerária apresentada pela coordenação pedagógica de uma escola prisional que atenda interesse dos alunos com restrição de liberdade numa perspectiva futura*. As ações investigativas dessa etapa da pesquisa buscaram identificar os aspectos legais, o impacto na EJA prisional e as possíveis motivações de restrições referidas ao processo.

Sabe-se que a EJA prisional, além da legislação do ensino regular, dispõe de leis e diretrizes próprias, pelas quais as instituições escolares e presidiárias devem pautar as operações educacionais na prisão. O conhecimento desses dispositivos, então, por todos os agentes envolvidos nesse processo, deveria ser ponto básico para o desenvolvimento da escola na prisão. Mas pelas falas da diretora e dos demais entrevistados, pouco se tem acesso a tal instrumentação legal, nesse sentido, dando-se ênfase a esse conhecimento pela LDB/1996 e pela BNCC, contudo sem implicações diretas nos trabalhos práticos demandados pelas metas e objetivos socioeducacionais da EJA prisional.

Em consulta aos principais instrumentos da EJA prisional (Resoluções, Pareceres e Decretos) foi possível constatar o quanto há de defasagem entre o que é praticado no campo escolar e o que determina esses diplomas legais. Inclusive, o trabalho realizado com alunos no presídio Ariston Cardoso, durante as observações no curso da pesquisa, mostrou-se distante do que de fato prescrevem a legislação e as diretrizes da modalidade, tanto em conteúdos curriculares quanto na prática pedagógica, movimento de trabalho com impacto restritivo nos resultados como também observado pela pesquisa e pelos agentes entrevistados.

O coordenador e os professores seguiram a mesma linha de opinião da diretora, quanto ao conhecimento dos aportes legais e das diretrizes da EJA prisional para a prática escolar. Esses gestores demonstraram o mesmo nível de conhecimento da legislação apresentado pela diretora, ao tempo que embasaram suas percepções acerca do alcance inconsistente da EJA no presídio para os objetivos de reintegração social do aluno egresso prisional.

Quanto aos alunos, não foi diferente. Eles demonstraram nenhum conhecimento, ou pelo menos referência genérica sobre algum dispositivo legal da escola que eles praticam. Por outro lado, manifestaram dúvidas e incertezas quanto aos resultados possíveis do processo escolar em análise. Eles fizeram comentários, mais pelas experiências que têm com as aulas e os professores do que por conhecimento e senso crítico sobre o que é, quais leis outorga e orienta, como funciona e exatamente o que objetiva a EJA aplicada nas prisões. O que os presos apontaram foi precisamente aquilo que estava ao seu alcance como aluno em seu cotidiano de aulas.

Assim posto, concluiu-se que a EJA prisional tem estrutura e funcionamento subscritos em vasto *corpus* documental (legislação, diretrizes, parâmetros e planos de metas) que, além de fundamentar legal e operacionalmente a modalidade, propicia ao segmento penitenciário viabilidade a novas perspectivas de retomada escolar e profissional da pessoa em privação de liberdade. Contudo, na prática, as lacunas são visíveis, como identificadas, nas frentes investigativas, teórica e empírica (incluindo a legislação e as observações de campo).

Em primeiro momento, pela observância secundária e por parte de agentes institucionais e executores desse processo escolar ao escopo legal e teórico da EJA como ferramenta educacional a um público bem específico, como o prisional; depois, vem a carga de particularidades que cerca esse segmento social, entre os mais importantes, a condição criminal, o decorrente preconceito e os estigmas sociais; a insegurança operacional e a sombra constante de violência por ataques ou motins de internos; e, principalmente, as dificuldades de serem aplicados os elementos curriculares e eixos auxiliares formativos, em especial, na área das ciências humanas, cursos profissionalizantes e uma prática docente efetivamente compatível aos objetivos da aprendizagem e da reintegração social do aluno presidiário.

Na esteira da investigação, o terceiro objetivo específico abordou variáveis pertinentes ao aspecto docente, uma das principais demandas para aplicação do currículo, tanto no tocante aos conteúdos quanto aos resultados previstos em lei, em coadjuvação com os princípios democráticos e cidadãos assentados na CF/1988 e na LDB/1996. Se nos objetivos anteriores, foram abordadas questões acerca do currículo, em termos de conteúdos, resultados e dificuldades de aplicação, apesar de densa legislação e diretrizes oficiais de aplicabilidade prática, o terceiro objetivo foi definido para *avaliar a influência da formação continuada para professores sobre o ensino da EJA numa escola penitenciária*,

*contemplando um currículo peculiar e adequado aos alunos detentos com foco em valores sociais de alunos presos e a práxis pedagógica.*

Nesse aspecto, diretora e coordenador comungaram da percepção de que o professor que trabalha com a EJA no presídio é o mesmo do ensino regular, portanto sem as competências necessárias às especificidades do aluno interno, e como prescreve a formação docente para esse segmento escolar. O processo escolar no Presídio em questão se faz como continuidade da pedagogia no Colégio, mesmo assim, sob as dificuldades históricas que acercam a modalidade. De acordo com os entrevistados, o professor que exerce o ensino no Presídio não tem a formação adequada como tal, constituindo-se em um dos problemas mais visíveis, quase incontornáveis, quando se sopesam o tempo da prática e os resultados pouco producentes para os objetivos de reintegração social do aluno preso na ocasião do seu retorno à sociedade.

Na voz do próprio professor não foi diferente, mesmo sendo o agente central da questão. Em essência, os docentes replicaram as opiniões do diretor e do coordenador, mas destacando que seguem um receituário histórico do processo escolar prisional. Primeiro, porque fazem no Presídio o que fazem no Colégio, sem nenhuma variação curricular ou pedagógica e, depois, em palavras comuns, disseram que a mudança ou revisão do sistema não depende deles, mas das esferas oficiais, detentoras da lei.

Ainda, de acordo com os docentes entrevistados, e com base nas experiências no Presídio Ariston Cardoso, esse é o processo que se desenvolve na prática, e que, por ser aceito pelas instituições regentes do segmento escolar na prisão, não se vislumbram motivos para mudanças. E essa visão refere também a questão formativa do professor, inicial e continuada que, a rigor, não existe na prática, conforme a lei para as demandas do currículo, que se mantém sob conteúdos e pedagogia tradicionais, de aulas orais/explicativas com atividades escritas. Quanto ao aspecto da formação continuada, nas vezes em que se programam tais cursos, não correspondem às necessidades previstas pela EJA, mesmo sendo cursos bancados pelos próprios professores.

As implicações para esse quadro de baixas expectativas docentes esbarram, então, nos limites do currículo, pouco exigente na execução, e no currículo da formação continuada, ineficaz na extensão programática, técnica e operacional da EJA atendente do aluno presidiário. Se o planejamento, a organização e a realização do currículo dessa modalidade da EJA conduzem o processo escolar, não há exigência de aperfeiçoamento profissional ao professor, o que subentende o currículo escolar e a prática docente distantes

das projeções da lei, das diretrizes e das orientações teóricas da EJA prisional, excluindo-se da *práxis* pedagógica o currículo adequado a valores humanos e sociais e, certamente, ao caráter profissional, um dos principais objetivos da formação escolar desse aluno.

Uma vez expostas a análise e a interpretação dos objetivos específicos, aborda-se, de igual modo, o objetivo geral da pesquisa, que buscou *analisar o currículo do curso Educação de Jovens e Adultos para a educação carcerária no anexo prisional do Colégio Estadual Basílio de Ilhéus, Bahia, Brasil, como elemento de ressocialização de detentos*. Em termos conclusivos, podem ser considerados alguns dados, que marcam o currículo da EJA no presídio Ariston Cardoso, voltado ao processo de reintegração social e ressocialização do aluno presidiário.

O ponto inicial é que o currículo da EJA prisional é extensão do currículo regular de ensino, assim como o corpo gestor do processo escolar no Presídio do estudo com apoio de práticas pedagógicas à base de exposição oral/explicativa de conteúdos curriculares e atividades escritas. A partir dessa constatação, e tendo-se em perspectiva uma legislação mais técnica e diversificada com foco na ressocialização do aluno, inclusive com densidade curricular em eixos complementares e transversais de aprendizagem, o currículo da EJA aplicado no presídio Ariston Cardoso está longe de corresponder aos determinantes legais e às diretrizes do programa, distorções abordadas também na literatura referencial.

Como identificado na *práxis* da modalidade, por meio de entrevistas e de observações de campo nos lugares do processo escolar (Colégio e Presídio), foram constatadas ações, em que o currículo regular constituiu o centro gerador das diferentes etapas gestoras das atividades didático-pedagógicas da EJA aplicada no presídio Ariston Cardoso, e que, pelas abordagens do referencial teórico, tais operações curriculares também são aplicadas nos demais sistemas prisionais do Brasil. Certamente algumas variações de abordagens e de resultados foram encontradas no curso da pesquisa, mas sempre partindo do currículo regular e sem atingir as finalidades reintegrativas do aluno, nas dimensões projetadas em lei e nas perspectivas do próprio aluno que, nas entrevistas, foram perceptivos quanto a isso.

Nos moldes em que se apresenta, interpretado e aplicado distante do que prescreve e garante a lei, quanto à diversidade temática, formação e operacionalização pedagógica, o currículo da EJA prisional demanda diferenciações em suas abordagens práticas, tanto no aspecto disciplinar quanto docente para o alcance dos objetivos de ressocialização e de retomada de vida do aluno egresso penal. Para tanto, concebe-se uma revisão estrutural e de

ação no processo, não necessariamente, na mudança da lei e de documentos congêneres, pois já se os têm suficientes, mas na forma política e procedimental de encaminhar a prática e focar de fato os objetivos previstos, sobretudo na correlação currículo, docência e objetivos humanistas da EJA carcerária.

Assim, as diferenciações que se fariam essenciais à EJA prisional começariam por consistência de políticas públicas no setor sob uma visão interessada e comprometida com um segmento social e escolar dos mais complexos do sistema de ensino e da sociedade; enfoque e operacionalização do currículo acoplado a campos de estudos científicos, sociais, humanos e técnicos (profissionais) com apoio de um eficiente trabalho pedagógico, como previsto em lei e nas diretrizes da modalidade. Nesse horizonte, então, este estudo considerou disponibilizar algumas propostas indissociáveis a projeções interventivas nesse sentido.

## PROPOSTAS

Em vista dos resultados da pesquisa, a partir das partes teórica, empírica (abordagem qualitativa com agentes escolares) e observacional, no contexto das atividades escolares, processadas no presídio Ariston Cardoso, e compartilhadas com o Colégio Estadual do Basílio, foram elaborados aportes propositivos, no sentido de reorientar o desenvolvimento do currículo no presídio em questão e estabelecerem-se como princípios norteadores da EJA em situações diversas. Assim, podem ser consideradas as seguintes recomendações:

1. Reavaliar o currículo do sistema regular de ensino como construto disciplinar compatível aos objetivos formativos do aluno em regime prisional, mesmo acompanhado de eixos complementares e transversais de saberes e de prática pedagógica interdisciplinar;
2. Conciliar de modo abrangente a estrutura curricular nos contornos da EJA prisional, conforme disposições dos instrumentos legais e das diretrizes da modalidade;
3. Trabalhar o currículo da EJA prisional com foco nos graus escolares dos alunos e nas respectivas ligações com a formação profissional;
4. Desenvolver nesse processo práticas pedagógicas coerentes com as especificidades curriculares e dos alunos, de acordo com o que preceitua a lei.

No tocante às ações práticas, e dentro dos limites deliberativos institucionais, o corpo gestor das políticas educacionais desenvolvidas em parceria entre o Colégio e o Presídio pode lançar mão dos seguintes procedimentos:

- Considerar que os elementos curriculares devem ser ensinados de modo objetivo, associados à vida prática e à formação humana e profissional do aluno, portanto sem foco em teorias e explicações ideológicas de longo tempo como na escola regular;
- Seguir um planejamento curricular discutido, alinhado a etapas de ensino em cada grau escolar, talvez concomitante à formação profissional, se assim não for possível, mas voltadas a esse segmento integrado;
- Promover articulação entre os conteúdos curriculares clássicos aos temas complementares e transversais, principalmente os de ciências sociais, humanas e jurídicas (principalmente o *corpus* da EJA prisional);
- Organizar tempo de aula e cronograma suficientemente adequados à expansão e profundidade das abordagens didático-pedagógicas.

No contexto dos construtos e das abordagens curriculares, o papel docente reveste-se de peso determinante na qualidade das intervenções e das estratégias nas atividades didático-pedagógicas, sobretudo na prática de aula. Para tanto, recomendam-se:

- Corpo docente aprimorado às especificidades do segmento da EJA prisional; em caso de impossibilidades por questões burocráticas ou de extrapolação de competência legal, Colégio e Presídio promoverem programas docentes de conhecimento e aperfeiçoamento da EJA no campo pedagógico;
- Intervenções junto às esferas oficiais, incluindo os setores institucionais educacionais e acadêmicos, no sentido de promoverem formação continuada para professores da EJA, a fim de atuarem com mais consistência e produtividade;
- Atualização técnica e profissional do professor, em acordo com os determinantes legais e das diretrizes educacionais, a fim de que possam reger o currículo da EJA prisional já com as diferenciações consumadas para o respectivo desenvolvimento;
- Direcionamento de recursos materiais, pedagógicos, logísticos e de segurança para o exercício docente;
- Valorização e cuidados de saúde dirigidos ao professor, associados a programas de carreira docente, especialmente para o professor da EJA prisional por atuar em segmento demais específico e de insalubridade comprovada, sobretudo quanto à integridade física e psicológica do docente.

Certamente, tais aportes propositivos não se constituem medidas ou estratégias infalíveis, não apenas em diferenciações curriculares ou em questões docentes. Mas, frente às lacunas identificadas e às baixas expectativas da EJA, principalmente quanto ao currículo, se postos em evidência, o segmento da EJA prisional dará passos significativos nos objetivos de promoção e reintegração social do aluno apenado. Nesse processo, o professor pode figurar como peça catalisadora das ações por posicionar-se na linha de frente do problema e da respectiva solução. É necessário, no entanto, o compromisso partir não apenas do professor, mas também dos demais agentes escolares, que estão imbuídos nesse propósito formativo e reintegrador do apenado.

Quanto ao objeto da pesquisa, uma vez concluídas as etapas investigativas, analíticas e interpretativas, e assentados os postulados de resposta ao problema, fica a impressão do alcance dos objetivos traçados para a investigação. Não somente pelos resultados em si, mas também pela oportunidade de atualizar e propor alternativas no âmbito de um tema de alta relevância social, para o interno e a sociedade. Assim também se pode considerar, que este projeto de pesquisa, agora realizado, represente ponto de partida para outras investigações, proporcionalmente a novas linhas de abordagens, e que os resultados, em variadas frentes de estudos possam, igualmente (ou mais) contribuir com o resgate da dignidade e da cidadania do aluno presidiário por meio dos processos de ressocialização e de retomada de vida fora do cárcere.

## REFERÊNCIAS

- Aires, J. A. (2011). Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr. Recuperado de: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade/](http://www.ufrgs.br/edu_realidade/).
- Almeida, J. G., Santos, R. Q. (2016). Educação escolar como direito: a escolarização do preso nas legislações penal e educacional. *RBPAAE* - v. 32, n. 3, p. 909 - 929, set./dez. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/rbpaae/article/view/62926/39692>.
- Alvarenga, E. de M. (2012). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa*. 2. ed. Assunção, Paraguai.
- Amado, L. A. S. (2016). A organização curricular e a avaliação da aprendizagem como dispositivos pedagógicos: uma experiência em EJA. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 542-557, dez. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v22n3/v22n3a02.pdf>.
- Aranha, M. L. A. (2006). *História da Educação e da Pedagogia – Geral e do Brasil*. 3.ed. São Paulo: Moderna.
- Ariès, P. (2011). *História da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Bahia. Brasil (1994). *Lei n. 6.677*. de 26 de setembro, que institui o Estatuto do Servidor Público do Estado da Bahia. Recuperado de: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85381/estatuto-do-servidor-publico-do-estado-da-bahia-lei-6677-94>.
- \_\_\_\_\_ (2014). Institucional. *Prefeitura de Ilhéus, Bahia* (mapa de Ilhéus). Recuperado de: <http://www.ilheus.ba.gov.br/detalhe-da-materia/info/localizacao/6517>.
- \_\_\_\_\_ (2015a). *Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional*. Secretaria de Estado da Educação da Bahia/Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização. Recuperado de: [http://depen.gov.br/DEPEN/dirpp/cgpc/acoes-de-educacao/planoest-ed-emprises\\_itens\\_\\_2015\\_emelaboraoba.pdf](http://depen.gov.br/DEPEN/dirpp/cgpc/acoes-de-educacao/planoest-ed-emprises_itens__2015_emelaboraoba.pdf).
- \_\_\_\_\_ (2015b). *Relatório de Inspeção em Estabelecimentos Penais do Estado da Bahia – Período: 16 a 19 de novembro de 2015*. Recuperado de: [http://depen.gov.br/DEPEN/depen/cnppc/relatorios-de-inspecao/copy\\_of\\_RelatriodeInspeoBahia2015.pdf](http://depen.gov.br/DEPEN/depen/cnppc/relatorios-de-inspecao/copy_of_RelatriodeInspeoBahia2015.pdf).
- \_\_\_\_\_ (2018). *Territórios de identidade (mapa da Bahia)*. Secretaria do Planejamento da Bahia. Recuperado de: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bello, S. E. L. & Mazzei, L. D. (2016). Leitura, escrita e argumentação na educação matemática do ensino médio: possibilidades de constituição de significados matemáticos. In: Brandt, C. F. & Moretti, M. T. (2016). *Ensinar e aprender matemática: possibilidades para a prática educativa*. Ponta Grossa: Editora UEPG. Recuperado de: <http://books.scielo.org/id/dj9m9/pdf/brandt-9788577982158.pdf>.

- Brasil. Câmara dos Deputados (1946). *Decreto n.8.529*, de 02 de janeiro. Lei Orgânica do Ensino Primário. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- \_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil* – 18 de setembro de 1946. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm).
- \_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos (1957). *Lei n.3.274*, de 02 de outubro. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L3274impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3274impressao.htm).
- \_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. (1961). *Lei n.4.024*, de 20 de dezembro. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_Nacional\\_Developmento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Developmento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm).
- \_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. (1971). *Lei n.5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral (1980). *III plano setorial de educação, cultura e esporte; 1980/1985*. Brasília, MEC/DDD. Recuperado de: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000657.pdf>.
- \_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos (1984). *Lei n.7.210*, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm).
- \_\_\_\_\_. Senado Federal (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília. Recuperado de: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf).
- \_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos (1990). *Lei n.8.069*, de 13 de julho. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm).
- \_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394*, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF.

- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. (2000). *Parecer n.01*, de 25 de janeiro de 2000. Instituição de Ensino Profissionalizante. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb001\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb001_00.pdf).
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. (2000). *Resolução n.01*, de 05 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb001\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb001_00.pdf).
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. (2000). *Parecer n.11*, de 10 de maio de 2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf).
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC. Recuperado de : <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.
- \_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos (2001). *Lei n.10.172*, de 09 de janeiro. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE).
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação (2001). *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento*. Brasília. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação (2002). *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série*. Brasília. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf).
- \_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos (2003). *Lei n.10.639*, de 09 de janeiro. Altera a LDB/1996, incluindo a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm).
- \_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos (2003). *Lei n.10.792*, de 01 de dezembro. Altera a Lei no 7.210, de 11 de junho de 1984 - Lei de Execução Penal. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.792.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.792.htm).
- \_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2004). *Lei n.10.880*, de 09 de junho de 2004. Dispõe sobre recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm).
- \_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos (2005). *Decreto n.5.478*, de 24 de junho de 2005. Institui o Proeja. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm).
- \_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos (2006). *Decreto n.5.840*, de 13 de julho de 2006. Institui o Proeja. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm).
- \_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2007a). *Lei n.11.507*, de 20 de julho de 2007. Institui o Auxílio de Avaliação Educacional – AAE. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11507.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11507.htm).

- \_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2007b). *Decreto n.6.093*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm).
- \_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos (2008). *Lei n.11.645*, de 10 de março. Altera a LDB/1996, incluindo a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm).
- \_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos (2008). *Lei n.11.741*, de 16 de julho de 2008. Altera ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm).
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. (2008). *Parecer CNE/CEB n° 23*, 08 de outubro de 2008. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf).
- \_\_\_\_\_. Ministério da Justiça (2009). *Resolução n.3*, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192).
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação (2010). *Parecer CNE/CEB n.4/2010*, de 09 de março. Institui as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4445-pceb004-10&category\\_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4445-pceb004-10&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192).
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. (2010). *Parecer CNE/CEB n° 06*, 07 de abril. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192).
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação (2010). *Resolução n.2*, de 19 de maio. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192).
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. (2010). *Resolução CNE/CEB n° 4*, de 13 de julho. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf).
- \_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos (2011). *Lei n.12.433*, de 29 de junho. Altera a Lei n° 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm).
- \_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos (2011). *Decreto n.7.626*, de 24 de novembro. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Recuperado de:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10027-decreto-7626-24-novembro-2011&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10027-decreto-7626-24-novembro-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192).

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Justiça. (2013). *Recomendação nº 44*, de 26 de novembro Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Recuperado de: <https://www.conjur.com.br/dl/portaria-44-cnj.pdf>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192).

\_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2009). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. São Paulo: Saraiva.

\_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos (2014). Lei n.13.005, de 25 de junho. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (2015). *Resolução n.02*, de 1º de julho. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. (2015). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Depen. Relatório Depen 2015. Lei de Execução Penal*. Brasília DF. Recuperado de: [http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/documentos/infopen\\_dez14.pdf](http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/documentos/infopen_dez14.pdf).

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça (2016). *Modelo de Gestão para a Política Prisional*. Brasília. Recuperado de: [https://www.justica.gov.br/modelo-de-gestao\\_documento-final.pdf](https://www.justica.gov.br/modelo-de-gestao_documento-final.pdf).

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2016). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro. Recuperado de: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2017). *Ilhéus, Bahia*. Recuperado de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ilheus/panorama>.

\_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos (2017). *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm).

\_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos (2018). *Lei nº 13.632*, 06 de março. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm#:~:text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,aprendizagem%20ao%20longo%20da%20vida](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm#:~:text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,aprendizagem%20ao%20longo%20da%20vida).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (2018). *Portaria n.649*, de 10 de julho. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para

- participação. Recuperado de: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216).
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, p.33/37. Recuperado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.
- \_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018). *Integração regional (mapas)*. Recuperado de: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20649-novo-mapa-vai-contribuir-para-politicas-publicas-da-america-do-sul>.
- \_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018). *Brasil em números*. Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-512. Recuperado de: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2/bn\\_2018\\_v26.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2/bn_2018_v26.pdf).
- \_\_\_\_\_. Subchefia para Assuntos Jurídicos (2019). Decreto n.9.765, de 11 abril. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm).
- \_\_\_\_\_. Ministério da Justiça e Segurança Pública. (2019). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Atualização - Junho de 2017*. Brasília/DF-Brasil. Recuperado de: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação (2019c). *Educação de Jovens e Adultos*. Enceja PPL. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/33461-enceja/81051-cerca-de-98-mil-presos-e-jovens-do-socioeducativo-farao-o-enceja-ppl>.
- Caldas, F. R., Holzer; D. C., Popi, J. A (2017). A interdisciplinaridade em arte: algumas considerações. *Revista Rupeart*, v.17. Recuperado de: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/viewFile/9839/7561>.
- Capucho, V. (2012). *Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. São Paulo: Cortez.
- Campos Pinto, F. de., Fonseca, L. E. G. (2017). O currículo oculto e sua importância na formação cognitiva e social do aluno. *Revista Projeção e Docência*, volume 8, número 1. Recuperado de: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/862/713>.
- Coelho, E. J. A. S. (2018). *Educação atrás das grades: a formação do professor de jovens e adultos o qual atua no sistema penitenciário do Estado do Maranhão*. (Mestrado em Educação – Universidade Federal do Maranhão). Brasil. Recuperado de: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/2147/2/Elle%20Coelho.pdf>.
- Cordeiro, P. M. S. (2016). *Teorias curriculares, modelos de planificação e suas implicações no ensino da História e da Geografia*. (Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de História e Geografia do 3.º ciclo no Ensino Básico e no Ensino Secundário). – Universidade dos Açores. Recuperado de:

- <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4086/1/DissertMestradoResumoIndIntroP MSC2016.pdf>.
- Costa, C. B., Machado, M. M. (2018). *Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativos e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, E. L. da (2010). Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. *Cad. CEDES*, vol.30, n.81, pp.157-178. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622010000200003>.
- Duarte, A. J. O., Sivieri-Pereira, H. de O. (2018). Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI. *Educação Unisinos*, outubro/dezembro. Doi: 10.4013/edu.2018.224.12.
- Durán, Y. V. (2012). *Integración curricular: um concepto que tensiona a las disciplinas escolares*. XV Congreso Internacional de Humanidades, Palabra y Cultura en América latina: Herencias y desafíos.
- Escott, C. M. (2019). Reflexões acerca da organização dos currículos no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos a partir da legislação vigente. In: Oliveria, J. F. de., Souza, A. R. de. (2019). *Gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação. - Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Brasília: ANPAE. Recuperado de: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/5-Simposios/6VOLUME-Final.pdf>.
- Farias, D.S.A., Assis, S.M. (2014). O Proeja integrado à educação profissional: desafios, possibilidades e práticas docentes. *Holos*, v.2, pp. 123-133. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481547171013.pdf>.
- Ferrada, D., Oliva I. (2016). La organización del conocimiento en el currículum. Un debate abierto. *Estudios Pedagógicos*, Número Especial 40 años: 91-101. Recuperado de: <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42nespecial/art08.pdf>>.
- Ferraz, O. L., Correia, W. R. (2012). Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v.26, n.3, p.531-40, jul./set. 2012. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v26n3/18.pdf>.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, S. (2012). *Saltos de Aprendizagem: o percurso de uma Metodologia inovadora em Educação*. São Paulo: Mind Lab Brasil & INADE. Recuperado de: [https://educador360.com/wp-content/uploads/2017/01/1470257389artigo\\_saltos\\_aprendizagem.pdf](https://educador360.com/wp-content/uploads/2017/01/1470257389artigo_saltos_aprendizagem.pdf).
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projeto de pesquisa*. 6a. ed. São Paulo: Atlas.

- Holley, K. A. (2017). *Interdisciplinary Curriculum and Learning in Higher Education*. Oxford Research Encyclopedia of Education. University of Alabama. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/317267622\\_Interdisciplinary\\_Curriculum\\_and\\_Learning\\_in\\_Higher\\_Education\\_Oxford\\_Research\\_Encyclopedia\\_of\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/317267622_Interdisciplinary_Curriculum_and_Learning_in_Higher_Education_Oxford_Research_Encyclopedia_of_Education)
- Hora, D. L.da (2018). *Política nacional e modernização falaciosa no Brasil*. Curitiba: Appris.
- Houaiss, A. (2007). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Jacinto, R. A. P., Zapata, G. M. V., Jiménez, M. A. D. (2016). Interdisciplinaridad curricular contable em el contexto profesional actual en las universidades colombianas. *Revista ECA Sinergia*. Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas. U.T.M. Julio. Vol. 8 N° 1. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/326029003\\_Interdisciplinariedad\\_curricular\\_contable\\_en\\_el\\_contexto\\_profesional\\_actual](https://www.researchgate.net/publication/326029003_Interdisciplinariedad_curricular_contable_en_el_contexto_profesional_actual).
- Julião, E. F. (2010). O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15 n. 45 set./dez. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/10.pdf>.
- Kauark, F. M., F. C., & Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Litterarum.
- Kosvoski, D. M. C. (2019). A fragmentação curricular (inter)ferindo na constituição do humano. In: Oliveria, J. F. de., Souza, A. R. de. (2019). *Gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação*. - Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Brasília: ANPAE. Recuperado de: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/5-Simposios/6VOLUME-Final.pdf>.
- Lenoir, Y., Hasni, A. & Froelich, A. (2017). Curricula and didactic conceptions of interdisciplinarity in the field of education: a socio-historical perspective. *Issues in interdisciplinary studies* no. 33, pp. 39-93. Recuperado de: <https://oakland.edu/Assets/Oakland/ais/files-and-documents/Issues-in-Interdisciplinary-Studies/volume-33/AISissues15pdf4lenoiretal.pdf>.
- Lira, K. F. S. de (2018). Educação em direitos humanos na educação básica: perspectivas e desafios no sertão pernambucano. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas em Educação Básica*, Recife, v.4, n.1, p.6 4 -7 9. Recuperado de: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/237566>.
- Lopes, A., & Macedo, E. (2013). *Teorias de currículo*. 1. São Paulo: Cortez.
- Manacorda, M. A. (2004). *História da Educação*. 11. ed. São Paulo: Cortez.
- Marques, I. B. de A. S., Kleiman, A. B. (2017). Educação profissional para além da formação técnica e tecnológica. *Periódicos IFSC*. Recuperado de: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2294/ART>.
- Marsiglia, A. C. G., Pina, L. D., Machado, V. de O., Lima, M. (2017). A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2. Recuperado de: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>.

- Martins, R. V. (2017). *A pedagogia de freire e freinet e a prática dos direitos humanos. Uma contribuição para as comunidades indígena e quilombola da cidade de Aquiraz-Brasil*. Salamanca, Espanha: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Medeiros, R. K. da Silva; Ferreira Júnior, M. A., Rêgo, D. P. de S. (2015). Modelo de validação de conteúdo de Pasquali nas pesquisas em Enfermagem. *Revista de Enfermagem Referência - IV - n.º 4*. Doi: <http://dx.doi.org/10.12707/RIV14009>.
- Menezes, J. B., Teixeira, A. C. B (2016). Desvendando o conteúdo da capacidade civil a partir do Estatuto da Pessoa com Deficiência. *Pensar*, Fortaleza, v. 21, n. 2, p. 568-599. Recuperado de: <https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/5619>.
- Minayo, M. C. de S. (2013). Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: Kathie, N. *Impactos da violência na saúde*. Rio de Janeiro: EAD/ENSP, 2013. 420 p.
- Oliveira, C. B. F. de (2013). 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. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop894.pdf>.
- Oliveira, I. B.; Sússekind, M. L (2017). Das teorias críticas às críticas das teorias: Um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Minho, Instituto de Educação da Universidade do Minho, v. 22, n.71.
- Oliveira, R. M. de. (2017). Currículo Escolar: Um Conjunto de Conhecimentos para a Concretização de Objetivos Educacionais. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Edição 8. Ano 02, Vol.05. pp 52-73. Recuperado de: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/curriculo-escolar?pdf=12300>.
- Onofre, E. M. C. (2016). A prisão: instituição educativa?. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, n. 98, p. 43-59, jan.-abr. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00043.pdf>.
- Organização das Nações Unidas (ONU) (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Recuperado de: <http://www.direitoshumanos.usp.br/>.
- \_\_\_\_\_ (1960). Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Brasília, Brasil. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/D65810.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html).
- Paraná. Brasil (2015). *Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná/Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária. Recuperado de: <http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/EducacaoeTrabalho/Documentos/peespquinz e.pdf>.
- Pereira, A. (2018). A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões?. *Revista Tempos e Espaços em Educação*,

- São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 217-252, jan./mar., v.11. Doi: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee>.
- Pinto, F. F. (2018). *Implementação da assistência educacional em estabelecimentos penais: estudos de caso – Mato Grosso do Sul e São Paulo*. (Dissertação de Mestrado em Administração Pública e Governo – Fundação Getúlio Vargas). Brasil. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/21935/Flavia%20Fernandes%20-%20Imp.%20Assist.%20Educativa%20em%20Estabelecimentos%20Penais%20MS%20e%20SP%20-%20Mestrado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Prado, A. S. do (2015). *Educação nas prisões: desafios e possibilidades do ensino praticado nas Unidades Prisionais de Manaus*. (Mestrado em Sociologia – Universidade Federal do Amazonas). Brasil. Recuperado de: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5521/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Alice%20Silva%20do%20Prado.pdf>.
- Ribeiro, A. F. (2017). *“EDUCAÇÃO E CÁRCERE”*: uma análise da efetividade das políticas públicas que visam garantir o acesso à educação no sistema prisional. (Dissertação de Mestrado em Direito Constitucional – Universidade Federal Fluminense). Brasil. Recuperado de: <http://ppgdc.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/34/2017/06/EDUCA%C3%87%C3%83O-E-C%C3%81RCERE-UMA-AN%C3%81LISE-DA-EFETIVIDADE-DAS-POL%C3%8DTICAS-P%C3%9ABLICAS-QUE-VISAM-GARANTIR-O-ACESSO-%C3%80-EDUCA%C3%87%C3%83O-NO-SISTEMA-PRISIONAL.pdf>.
- Rio de Janeiro. Brasil (2015). *Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado do Rio de Janeiro*. Secretaria de Estado de Educação/Secretaria de Estado de Administração Penitenciária. Recuperado de: <http://depen.gov.br/DEPEN/dirpp/cgpc/acoes-de-educacao/planorj.pdf>.
- Rodrigues, V. E. R., Oliveira, R. de C. da S. (2019). A pedagogia social nas implicações prisionais e práticas escolares intramuros: reflexões de um estudo no Estado do Paraná. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 48, p. 71-94, jan./mar. Recuperado de: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=11549>.
- Santos, A. de S., Amorim, A. (2016). O currículo e a Educação de Jovens e Adultos: a perspectiva crítica em foco. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, 21(1):117-126, jan./abr. Recuperado de: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2787/2245>.
- Santos, I. A. da S. (2017). *Direitos Humanos e educação escolar prisional: um estudo de caso na penitenciária estadual de Cruzeiro do Oeste*. (Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná). Brasil. Recuperado de: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes\\_teses/dissertacao\\_ivanete\\_aparecida\\_silva\\_santos.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_ivanete_aparecida_silva_santos.pdf).
- São Paulo. Brasil (2015). *Plano Estadual de Educação nas Prisões*. Secretaria de Estado da Educação/Secretaria de Administração Penitenciária. Recuperado de: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/983.pdf>.

- Silva, T. T. da (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. Recuperado de: [http://www.nuredam.com.br/files/livros/documentosdeid\\_SILVA.pdf](http://www.nuredam.com.br/files/livros/documentosdeid_SILVA.pdf).
- Silva, L. L. (2017). *O direito à educação escolar prisional: uma realidade entre grades*. (Dissertação de Mestrado em Educação - Pontifícia Universidade Católica de Goiás). Brasil. Recuperado de: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3744/2/LUCAS%20LOUREN%C3%87O%20SILVA.pdf>.
- Souza, M. N. A. de J. (2015). *Entre grades e tranças: o currículo da Educação de Jovens e Adultos no Conjunto Penal de Eunápolis*. (Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade do Estado da Bahia). Brasil. Recuperado de: <http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/642/1/DISSERTACAO.pdf>.
- Su, S-W. (2012). The Various Concepts of Curriculum and the Factors Involved in Curricula-making. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 3, No. 1, pp. 153-158, January. Doi: 10.4304/jltr.3.1.153-158.
- Tavano, P. T & Almeida, M. I. de (2018). Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. *Rev. Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v.11, n.1, p. 29-44, jan./abr. Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n1.34639.
- Thiesen, J. da S. (2013). Currículo Interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 31, n. 2, 591-614, maio/ago. 2013. Recuperado de: <http://www.perspectiva.ufsc.br>.
- Toro Santacruz, S. E. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4 No 11. (1). 2017, 459-483. Recuperado de: [https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/viewFile/576/pdf\\_397](https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/viewFile/576/pdf_397).
- Triviños, A. N. S. (2011). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tröhler, D. (2017). La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 1, pp. 202-232. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681010.pdf>.
- Veloso, G. M., Veiga, C. G., Paiva, M. A. (2018). Escola Nova em Montes Claros: apropriações e significados atribuídos à individualização e à socialização (1920-1930). *Revista Brasileira de Educação*, v. 23. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230054.pdf>.
- Vieira, H. O. T. (2015). As Ordenações Filipinas: o DNA do Brasil. *Revista dos Tribunais*, vol.958. Recuperado de: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_boletim/bibli\\_bol\\_2006/RTrib\\_n.958.12.PDF](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/RTrib_n.958.12.PDF).

Vilar, J. C., Anjos, I. R. S. dos (2014). Currículo e práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos. *ESPAÇO DO CURRÍCULO*, v.7, n.1, p.86-96, Janeiro a Abril. Recuperado de: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>.

Young, M. (2014). Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Tradução: Leda Beck. *Cadernos de Pesquisa* v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142851>.

# APÊNDICES

**APÊNDICE A – Comunicação solicitante para acesso à Unidade prisional**

SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA E RESSOCIALIZAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE RESSOCIALIZAÇÃO SUSTENTÁVEL  
DIRETORIA DE INTEGRAÇÃO SOCIAL

**Nº 38/2017**

**Data: 13.12.2017**

**COMUNICAÇÃO INTERNA****ORIGEM:**

Diretoria de Integração Social  
Diretor: Aloísio Boaventura Nascimento

**DESTINO:**

Presídio Advogado Ariston Cardoso - Ilhéus  
Diretor: Major Gustavo Henrique Dantas

**ASSUNTO:** Apresentação Mestranda Noélia Xavier Freitas da Universidade Autônomas de Assunção Paraguai.

**Prezado Diretor,**

Encaminho a mestranda Noélia Xavier Freitas para realizar pesquisa e estudo nesta Unidade, afim de realizar tese de mestrado em Ciências da Educação, voltada para a educação carcerária.

  
**Aloísio Boaventura Nascimento**  
**Diretor de Integração Social**

*Recebido em 13/12/2017  
MDF/dantas*

3ª Avenida, n. 310, Centro Administrativo da Bahia  
Salvador-BA, CEP 41745-005  
Tel.: (71) 3118-7301

 Digitalizada com CamScanner

## APÊNDICE B – Carta solicitante de acesso ao Colégio Estado do Basílio



SECRETARIA DA  
EDUCAÇÃO  
NÚCLEO TERRITORIAL - NTE 05

**BAHIA**  
GOVERNO DO ESTADO

Governo do Estado da Bahia

Núcleo Territorial de Educação -

Itabuna/Ba, 09 de Agosto de 2017

Of. NTE-05

nº 112/2017

Escola Estadual do Basílio

Leila Emília de Almeida Sá

Prezada Diretora,

Tendo em vista que a professora NOÉLIA XAVIER FREITAS, necessita realizar levantamento de dados e outras atividades concernentes ao seu trabalho do Mestrado em Ciências da Educação (declaração em anexo), solicitamos dessa Direção que possibilite a realização desse trabalho.

Atenciosamente,

Josefina Maria Castro dos Santos  
Diretora  
Núcleo Territorial de Educação 05  
Cadastro: 11.618.591-6

**Josefina Maria Castro dos Santos**

Diretora do Núcleo Territorial de Educação - NTE 05  
Cadastro nº 11.618.591-6  
E-mail: [Josefina.santos@educacao.ba.gov.br](mailto:Josefina.santos@educacao.ba.gov.br)  
Telefone: (73)3617.6994/6995 ou 3212.7487

NÚCLEO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO - NTE 05  
Avenida Fernando Cordier, nº 30 - Centro - CEP.: 45600-030 - Itabuna - Bahia - Brasil  
Tel.: (73) 3617-6992 / (73) 3617-6994/6995 (73) 3212-7487

**APÊNDICE C – Carta de apresentação da mestranda à Unidade prisional**

UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA DE  
ASUNCIÓN

Assunção, 15 de julho de 2019

**Ao**  
**Colégio Basílio – Anexo Unidade Prisional Ariston Cardoso**  
**Ilhéus, Bahia, Brasil**

Por meio desta e a pedido da interessada, se comunica que Noelia Xavier Freitas é estudante do Mestrado em Ciência da Educação da Universidade Autónoma de Assunção, Paraguai, e que se encontra em fase de elaboração de sua dissertação com o tema “Concepções curriculares na modalidade EJA: estudo na Unidade Prisional Ariston Cardoso, localizada em Ilhéus, Bahia.

Pedimos a gentileza de se brindar a estudante o apoio necessário para que possa desenvolver sua pesquisa de campo e aplicação de seus instrumentos de investigação, necessários para a conclusão do trabalho correspondente.

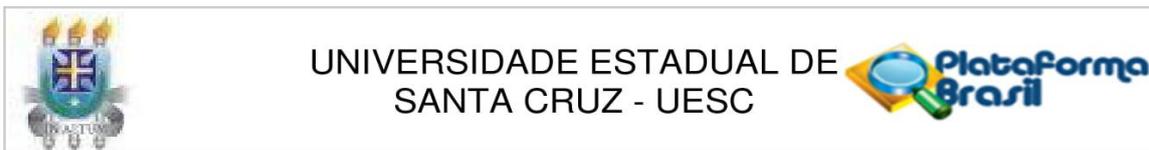
Sem mais para o momento,



  
Luis Eduardo Wexell Machado  
Metodologia da Investigação  
Universidade Autónoma de Assunção



## APÊNDICE D – Plataforma Brasil - Parecer Consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Concepções Curriculares na modalidade EJA: estudo em unidade prisional, localizada em Ilhéus-Bahia

**Pesquisador:** NOELIA XAVIER FREITAS

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 35397420.6.0000.5526

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE ASSUNÇÃO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.293.351

#### Apresentação do Projeto:

O protocolo Caae 35397420.6.0000.5526, intitulado "Concepções Curriculares na modalidade EJA: estudo em unidade prisional, localizada em Ilhéus-Bahia", sob a responsabilidade de NOÉLIA XAVIER FREITAS trata-se de um projeto de pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidade Autônoma de Assunção sob orientação da Professora Doutora Clara Roseane da Silva Azevedo Montalverne, contando com financiamento próprio, que pretende analisar o currículo do curso de Educação de Jovens e Adultos voltados a educação carcerária dentro do anexo prisional do Colégio Estadual do Basílio de Ilhéus, Bahia, como elemento de ressocialização de detentos do Presídio Advogado Ariston Cardoso também em Ilhéus, Bahia. Para tanto, 11 pessoas, sendo eles o Diretor, o Coordenador Pedagógico, quatro professores e cinco alunos do EJA, todos integrantes do anexo prisional do Colégio Estadual do Basílio, serão convidados a participar da pesquisa por meio da "observação sistemática da dinâmica do processo escolar no cárcere e da mobilização de entrevista aberta subsidiada por guia de entrevista com os participantes definidos da pesquisa" durante o período aproximado de 30 dias.

#### Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o apresentado no projeto, os objetivos da pesquisa são os transcritos abaixo:

Objetivo Geral: Analisar o currículo do curso Educação de Jovens e Adultos para a educação

**Endereço:** Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16  
**Bairro:** SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900  
**UF:** BA **Município:** ILHEUS  
**Telefone:** (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep\_uesc@uesc.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
SANTA CRUZ - UESC



Continuação do Parecer: 4.293.351

carcerária no anexo prisional do Colégio Estadual do Basílio de Ilhéus, Bahia, Brasil, como elemento de ressocialização de detentos.

Objetivos Específicos:

- Descrever objetivos do currículo como segmentos do processo ensino e aprendizagem, buscando a aprendizagem significativa para educandos apenados;
- Relatar a dimensão legal da educação carcerária apresentada pela coordenação pedagógica de uma escola prisional que atenda interesse dos alunos com restrição de liberdade numa perspectiva futura;
- Avaliar a influência da formação continuada para professores sobre o ensino EJA numa escola prisional, contemplando um currículo peculiar e adequado aos alunos detentos com foco em valores sociais de alunos presos e a práxis pedagógica.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios da pesquisa são apresentados como transcrito abaixo:

Riscos:

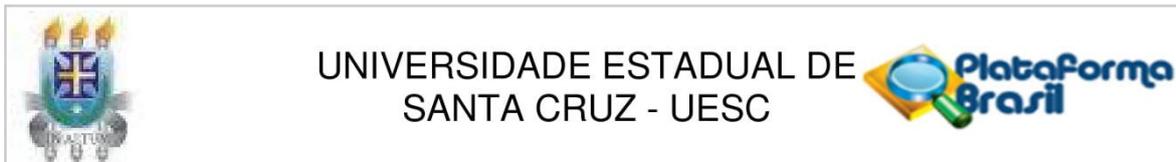
Um risco inerente a pesquisas dessa natureza seria um eventual uso indevido de imagens ou informações dos participantes, o que pode ser minimizado pelo cuidado e sigilo no tratamento dos dados. Outro risco que podemos citar, refere-se aos constrangimento relacionado à sua condição e aos motivos que o levaram a estar cumprindo pena. Este último, podendo ser minimizado pelo acompanhamento psicológico e assistência social disponibilizada pela própria instituição mantenedora do presídio.

Benefícios:

Como benefício, podemos pensar na utilização dessa pesquisa para auxiliar tomada de decisões voltadas a políticas públicas a serem implementadas na área de educação de detentos.

Texto semelhante foi acrescentado no TCLE, informando os possíveis riscos/desconfortos e benefícios da pesquisa aos participantes. Contudo, conforme consta na Resolução CNS 466/2012, "toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los (...). Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética". A mesma resolução, conceitua risco como sendo a "possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente". Assim, é

**Endereço:** Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16  
**Bairro:** SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900  
**UF:** BA **Município:** ILHEUS  
**Telefone:** (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep\_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 4.293.351

necessário que sempre haja uma ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos, além de buscar sempre que prevaleçam os benefícios esperados sobre os riscos e/ou desconfortos previsíveis.

Entretanto, por tratar-se de uma pesquisa que está enquadrada na área de Ciências Humanas, e atendendo ao disposto no Artigo 21 da Resolução CNS 510/16, entendo que este projeto se classifica como de mínimo risco para os indivíduos envolvidos na pesquisa.

Assim, consideramos que esta pesquisa atende aos fundamentos éticos e científicos pertinentes em relação a ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Este projeto de pesquisa possui originalidade ao tentar abordar a educação de detentos como um dos parâmetros de superação da reinserção do sujeito na sociedade após o cumprimento da pena em uma unidade penitenciária. Na realidade, as Secretarias de Educação – sejam no âmbito estadual quanto no âmbito municipal – pouco ou quase não dão atenção a este aspecto determinante para o processo de ressocialização de detentos, deixando-os à mercê das inúmeras “organizações criminosas” que dominam o ambiente prisional.

Quando o indivíduo é condenado a cumprir pena no interior de um presídio, o Estado tem a total responsabilidade de “cuidar” dos aspectos relacionados à saúde, educação e ressocialização destes. Entretanto, estes aspectos são ignorados ou quando muito relegados a um segundo plano, o que contribui para o aumento da dificuldade de reintegração do sujeito à sociedade que o condenou pelo fato de ter cometido um delito que feriu as normas legais de convivência dentro do grupo social.

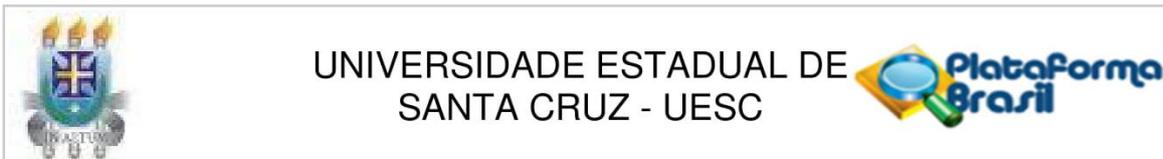
Portanto, destaco a importância e relevância do projeto, visto que o mesmo tenta “dialogar” com os indivíduos diretamente relacionados no processo de ressocialização, neste caso a Educação de Jovens e Adultos e os principais interessados em serem reintegrados à sociedade por meio da conclusão do ensino médio, o que poderá ser determinante na abertura de novas possibilidades para o indivíduo logo após a conquista da sua liberdade.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Acusamos que no protocolo 35397420.6.0000.5526 são apresentados os seguintes documentos, nos termos descritos abaixo:

1. Folha de rosto, devidamente preenchida, com as informações de título do projeto e número de participantes em conformidade com as demais informações cadastradas, assinada e datada pelo

<b>Endereço:</b> Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
<b>Bairro:</b> SALOBRINHO <b>CEP:</b> 45.662-900
<b>UF:</b> BA <b>Município:</b> ILHEUS
<b>Telefone:</b> (73)3680-5319 <b>Fax:</b> (73)3680-5319 <b>E-mail:</b> cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 4.293.351

- pesquisador responsável e pelo responsável institucional;
2. Declaração de responsabilidade, na qual o pesquisador responsável se compromete a iniciar a pesquisa apenas após o término da tramitação da análise ética;
  3. Projeto na íntegra, descrevendo satisfatoriamente os fundamentos e procedimentos da pesquisa, possibilitando a análise dos elementos inerentes à ética na pesquisa envolvendo seres humanos;
  4. Instrumentos para coleta de dados. Foram anexados os questionários que serão utilizados na coleta de dados junto aos participantes;
  5. Carta de anuência, devidamente assinada pelo responsável do local de execução da pesquisa;
  6. Currículo Lattes do(s) pesquisador(es) principal e da equipe da pesquisa;
  7. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Diretor da Escola, o Coordenador Pedagógico, os Professores e os alunos.

#### **Recomendações:**

Não são indicadas recomendações de execução opcional.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após leitura e análise do protocolo e de todos os documentos encaminhados pelo(a) pesquisador(a), considerou-se que foram esclarecidos todos os aspectos relativos à ética em pesquisa com seres humanos, contidos no parecer nº 4.258.799 não restando pendências, sendo, assim, indicada a sua aprovação.

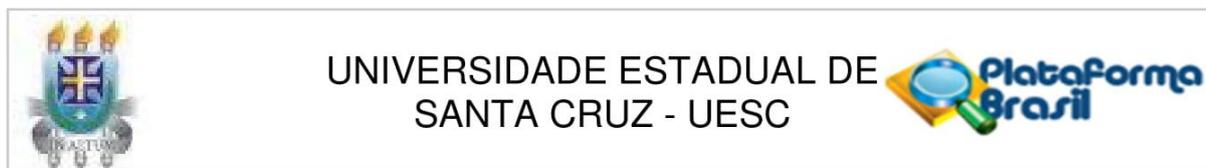
#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião ordinária remota realizada em 16 de setembro de 2020, o Comitê de Ética em Pesquisa da UESC avaliou as respostas ao parecer com pendências de número 4.258.799, do projeto "Concepções Curriculares na modalidade EJA: estudo em unidade prisional, localizada em Ilhéus-Bahia", CAAE 35397420.6.0000.5526, de autoria de NOELIA XAVIER FREITAS, e considerou que todos os aspectos atinentes foram respondidos. Portanto, a decisão final para este protocolo é favorável à sua APROVAÇÃO. Havendo alterações necessárias no projeto, estas deverão ser encaminhadas à este CEP na forma de Emenda. No caso de eventos adversos, estes deverão ser notificados ao CEP. Solicitamos especial atenção no envio dos relatórios semestrais e final.

#### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

**Endereço:** Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16  
**Bairro:** SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900  
**UF:** BA **Município:** ILHEUS  
**Telefone:** (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep\_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 4.293.351

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1501197.pdf	10/09/2020 14:35:13		Aceito
Outros	OFICIO2_RESPOSTA_PARECER2_CEP.docx	10/09/2020 14:34:43	NOELIA XAVIER FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_NOELIA_XAVIER.docx	27/08/2020 16:09:31	NOELIA XAVIER FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DOUTORES.docx	27/08/2020 16:09:08	NOELIA XAVIER FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALUNOS.docx	27/08/2020 16:08:44	NOELIA XAVIER FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PARA_PROFESSORES.docx	14/07/2020 11:08:42	NOELIA XAVIER FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_COORDENADOR_E_DIRETOR.docx	14/07/2020 11:08:13	NOELIA XAVIER FREITAS	Aceito
Outros	CURRICULO_LATTES_CLARA.pdf	13/07/2020 22:16:19	NOELIA XAVIER FREITAS	Aceito
Outros	Curriculo_do_Sistema_de_Curriculos_Lattes.pdf	18/03/2020 17:59:06	NOELIA XAVIER FREITAS	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS_DE_COLETA.docx	18/03/2020 17:58:21	NOELIA XAVIER FREITAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ANUENCIA_SEC_NTE5.pdf	18/03/2020 17:55:21	NOELIA XAVIER FREITAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ANUENCIA_SEC_DE_ADM_PENITENCIARIA.pdf	18/03/2020 17:55:05	NOELIA XAVIER FREITAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_PESQUISADORES.pdf	18/03/2020 17:45:34	NOELIA XAVIER FREITAS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	18/03/2020 17:35:55	NOELIA XAVIER FREITAS	Aceito

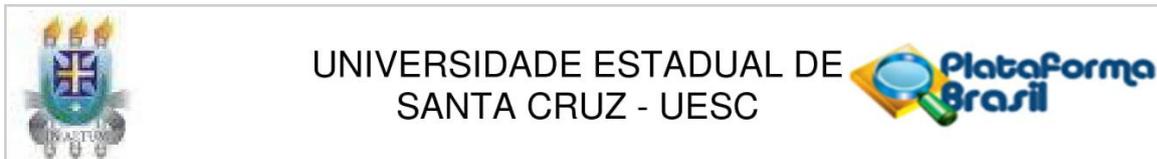
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16  
**Bairro:** SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900  
**UF:** BA **Município:** ILHEUS  
**Telefone:** (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep\_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 4.293.351

ILHEUS, 23 de Setembro de 2020

---

**Assinado por:**  
**Alexandre Dias Munhoz**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16  
**Bairro:** SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900  
**UF:** BA **Município:** ILHEUS  
**Telefone:** (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep\_uesc@uesc.br

**APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)****UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN****MESTRANDA: NOELIA XAVIER FREITAS****MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO****Tutora: DRA. CLARA ROSEANE DA SILVA AZEVEDO MONT'ALVERNE****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCL)**

Caro(a) Aluno:

Este é um convite para você participar da pesquisa: Concepções Curriculares na modalidade EJA: estudo em uma unidade prisional, localizada em Ilhéus-Bahia, que tem como pesquisadora responsável Noelia Xavier Freitas. Essa pesquisa pretende analisar o currículo do curso Educação de Jovens e Adultos para a educação carcerária no anexo do Colégio Estadual Basílio de Ilhéus, como elemento de ressocialização de detentos.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é o de buscar lançar luz aos conhecimentos da Educação para investigar de forma mais aprofundada a problemática do sistema prisional em seu aspecto escolar. Envolve numa atmosfera com dificuldades em diversas esferas, a educação prisional faz parte de um complexo contexto das condições insalubres por que passa a população carcerária, apresentando também deficiências relativas à escolarização do apenado.

Portanto, essa pesquisa tem como delimitação a relevância da educação para a ressocialização de presos, uma vez que, a população carcerária do país é extensa, possui problemas de ordem estrutural e elevados níveis de reincidência. O ensino representa um fio condutor para a reintegração do apenado à sociedade, oportunizando condições de reinserção nos meios produtivos e conseqüente afastamento de práticas nocivas à sociedade. Caso você decida participar, você deverá responder o questionário abaixo que possuem questões abertas acerca do fenômeno investigado.

Em caso de algum problema que você possa ter, relacionado com a pesquisa, você terá direito a assistência gratuita que será prestada pelo pesquisador em questão. Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para. Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você. Os dados que você nos fornecerá serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado

que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 05 (cinco) anos.

Rubrica do Participante \_\_\_\_\_ (rubrica do Pesquisador) \_\_\_\_\_

Se você tiver algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, ele será assumido pelo pesquisador e reembolsado para você. Se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Ilhéus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Noelma Stavron Freitas

(assinatura do professor participante da pesquisa)

## APÊNDICE F – Guia de entrevista aplicada à diretora



### UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN FACULTAD DE CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN MAESTRÍA EM CINCAS DE LA EDUCACIÓN

**Prezado(a) Diretor(a),**

Este guia de entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **Concepções Curriculares na modalidade EJA: estudo em unidade prisional, localizada em Ilhéus-Bahia** com o objetivo geral de Analisar o currículo do curso Educação de Jovens e Adultos para a educação carcerária no anexo prisional do Colégio Estadual do Basílio de Ilhéus, Bahia, Brasil, como elemento de ressocialização de detentos.

Sexo: .....Idade:.....Estado civil: .....Tempo/EJA: .....

Formação:.....Data: ...../...../ 2020.

**Questão 1** – Quais são os projetos educacionais voltados à ressocialização dos sujeitos presos que possibilitam a retomada da vida social e laboral?

**Questão 2** – Em que medida o currículo oferecido pela EJA possibilita uma educação humanizadora e ressocializadora?

**Questão 3** – Dê sua opinião sobre as relações das atividades educacionais oferecidas aos detentos e o projeto político pedagógico da unidade escolar com base na EJA.

**Questão 4** – Quais os instrumentos legais que dão base ao trabalho escolar dirigido ao apenado, pautado na EJA, principalmente na questão curricular?

**Questão 5** – Comente sobre o alcance dos dispositivos legais referentes ao currículo na escolarização do apenado, em termos de resultados.

**Questão 6** – Por que a escola de adultos na forma da EJA, apesar de vasto corpo legal, diretrizes e programas educacionais tem sido aplicada de modo pontual, improvisada e sem os significados esperados, sobretudo na área prisional?

**Questão 7** – Quais as correções a serem consideradas na área pedagógica para um trabalho de fato significativo no cárcere com a EJA?

**Questão 8** – Comente sobre o perfil do professor, que tem trabalhado na aplicação da EJA no sistema carcerário.

**Questão 9** – Por que a formação continuada de professores tem destaque ao se falar da EJA no segmento prisional?

## APÊNDICE G – Guia de entrevista aplicada ao coordenador pedagógico



### UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN FACULTAD DE CIÊNCIAS DE LA EDUCACION Y LA COMUNICACIÓN MAESTRÍA EM CINCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Prezado(a) Diretor(a),**

Este guia de entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **Concepções Curriculares na modalidade EJA: estudo em unidade prisional, localizada em Ilhéus-Bahia** com o objetivo geral de Analisar o currículo do curso Educação de Jovens e Adultos para a educação carcerária no anexo prisional do Colégio Estadual do Basílio de Ilhéus, Bahia, Brasil, como elemento de ressocialização de detentos.

Sexo: .....Idade:.....Estado civil: .....Tempo/EJA: .....

Formação:.....Data: ...../...../ 2020.

**Questão 1** – Quais são os projetos educacionais voltados à ressocialização dos sujeitos presos que possibilitam a retomada da vida social e laboral?

**Questão 2** – Em que medida o currículo oferecido pela EJA possibilita uma educação humanizadora e ressocializadora?

**Questão 3** – Dê sua opinião sobre as relações entre as atividades educacionais oferecidas aos detentos e o projeto político pedagógico da unidade escolar.

**Questão 4** – Quais os instrumentos legais que dão base ao trabalho escolar dirigido ao apenado, pautado na EJA, principalmente na questão curricular?

**Questão 5** – Comente sobre o alcance dos dispositivos legais referentes ao currículo na escolarização do apenado, em termos de resultados.

**Questão 6** – Por que a escola de adultos na forma da EJA, apesar de vasto corpo legal, diretrizes e programas educacionais tem sido aplicada de modo pontual, improvisada e sem os significados esperados, sobretudo na área prisional?

**Questão 7** – Comente sobre o perfil do professor, que tem trabalhado na aplicação da EJA no sistema carcerário.

**Questão 8** – Quais possíveis correções a serem consideradas na área pedagógica para um trabalho de fato significativo no cárcere com a EJA?

**Questão 9** – Por que a formação continuada de professores tem destaque ao se falar da EJA no segmento prisional?

## APÊNDICE H – Guia de entrevista aplicada aos professores



### UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

#### FACULTAD DE CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN MAESTRÍA EM CINCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Prezado(a) Diretor(a),**

Este guia de entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **Concepções Curriculares na modalidade EJA: estudo em unidade prisional, localizada em Ilhéus-Bahia** com o objetivo geral de Analisar o currículo do curso Educação de Jovens e Adultos para a educação carcerária no anexo prisional do Colégio Estadual do Basílio de Ilhéus, Bahia, Brasil, como elemento de ressocialização de detentos.

Sexo: .....Idade:.....Estado civil: .....Tempo/EJA: .....

Formação:.....Data: ...../...../ 2020.

**Questão 1** – Quais são os projetos educacionais voltados à ressocialização dos sujeitos presos que possibilitam a retomada da vida social e laboral?

**Questão 2** – Em que medida o currículo oferecido pela EJA possibilita uma educação humanizadora e ressocializadora?

**Questão 3** – Dê sua opinião sobre as relações entre as atividades educacionais oferecidas aos detentos e o projeto político pedagógico da unidade escolar.

**Questão 4** – Quais os instrumentos legais que dão base ao trabalho escolar dirigido ao apenado, pautado na EJA, principalmente na questão curricular?

**Questão 5** – Comente sobre o alcance dos dispositivos legais referentes ao currículo na escolarização do apenado, em termos de resultados.

**Questão 6** – Por que a escola de adultos na forma da EJA, apesar de vasto corpo legal, diretrizes e programas educacionais tem sido aplicada de modo pontual, improvisada e sem os significados esperados, sobretudo na área prisional?

**Questão 7** – Comente sobre o perfil do professor, que tem trabalhado na aplicação da EJA no sistema carcerário.

**Questão 8** – Quais possíveis correções a serem consideradas na área pedagógica para um trabalho de fato significativo no cárcere com a EJA?

**Questão 9** – Por que a formação continuada de professores tem destaque ao se falar da EJA no segmento prisional?

## APÊNDICE I – Guia de entrevista aplicada aos alunos



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN  
MAESTRÍA EM CINCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Prezado(a) Diretor(a),**

Este guia de entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **Concepções Curriculares na modalidade EJA: estudo em unidade prisional, localizada em Ilhéus-Bahia** com o objetivo geral de Analisar o currículo do curso Educação de Jovens e Adultos para a educação carcerária no anexo prisional do Colégio Estadual do Basílio de Ilhéus, Bahia, Brasil, como elemento de ressocialização de detentos.

Sexo: .....Idade:.....Estado civil: .....Situação judicial: .....Grau escolar: .....Tempo estudo/EJA: .....Profissão: .....

Data: ...../...../ 2020.

**Questão 1** – O currículo é o conjunto de disciplinas ou (matérias) que são oferecidas a você para ocorra a sua escolarização. Dê sua opinião sobre essas matérias ou disciplinas como suficientes ou não para sua formação escolar.

**Questão 2** – Como você avalia as matérias e os resultados do processo escolar de adultos (EJA) na vida da pessoa fora da prisão?

**Questão 3** – Quanto às matérias e às formas de estudar essas matérias, o que você tem a dizer sobre isso?

**Questão 4** – Quais as leis que você conhece que dão direito ao trabalho escolar dirigido àquele que está preso com base na EJA?

**Questão 5** – Faça comentários sobre se essas leis conseguem oferecer bons resultados dos estudos realizados e ajudar a pessoa na vida no retorno à sociedade.

**Questão 6** – Por que a escola de adultos na forma da EJA, apesar de muitas leis e programas escolares tem sido questionada, principalmente pelos baixos resultados como escola na prisão?

**Questão 7** – O que você acha do professor, que tem trabalhado nas matérias da EJA no sistema carcerário?

**Questão 8** – Por que a formação continuada de professores tem destaque ao se falar da EJA no segmento prisional?

**Questão 9** – Comente sobre a formação do professor para trabalhar com a escola de adultos como suficiente para passar as matérias de estudo e dar impulso na vida do aluno.

## APÊNDICE J – Roteiro estruturado de observações de campo

Universidade Autônoma de Assunção – UAA

### Registro de Observação para Pesquisa

Escola: Colégio Estadual do Basílio

Data da observação: de 20/11/ a 06/12/2019 \* 06 a 14/02/2020

Duração do trabalho de observação sobre o currículo da EJA prisional: 24 dias

Nº de Participantes da pesquisa: 11

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Observação ao trabalho de professores e coordenadores no desenvolvido curricular da EJA	Planejamento curricular e a prática de aula	Definição de conteúdos curriculares conforme um calendário organizado por coordenador pedagógico e professor do tema da aula.
		Anotação por tópico do assunto em caderneta ou agenda.
		Explicação do conteúdo em moldes tradicionais de ensino.
		Sala de aula com alunos com diferentes graus escolares do ensino fundamental.
		Recursos materiais básicos como quadro, piloto e algum material de exercício escolar.
		Observação natural dos alunos, que mais ouvem do que falam.
Observação aos alunos durante o curso das aulas com atenção ao currículo da EJA	Dinâmica de aula: interação, interesse e participação	Participação na aula dentro do que percebem do conhecimento deles.
		Perguntas e respostas entre professor e aluno com respostas conforme o conhecimento de cada um.
		Atividade escrita sobre os conteúdos expostos.

		Maior interação no momento da atividade, entre alunos e entre alunos e professor.
Aspectos didático-pedagógicos trabalhados com o currículo da EJA prisional	Metodologia aplicada	Aulas expositivas com anotações por parte do aluno.
		Relações dos conteúdos com a vida prática do aluno.
		Aplicação de atividade escrita para avaliar aprendizado.
		Utilização de material escrito previamente elaborado; poucos ou quase nenhum recursos digitais.

## APÊNDICE K: Relatório das Observações da Pesquisa



### UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN FACULTAD DE CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN MAESTRÍA EM CINCIAS DE LA EDUCACIÓN

## RELATÓRIO DAS OBSERVAÇÕES DA PESQUISA

Este relatório traduz as observações da pesquisa, cujo título é *Concepções curriculares na modalidade EJA: estudo em unidade prisional localizada em Ilhéus – Bahia*, em que são assentados os encaminhamentos da pesquisa empírica, empreendidos entre 28 de setembro e 09 de outubro de 2020. Nesse transcurso, foram efetuadas observações do andamento dos trabalhos de contato, procedimentos e formas organizacionais dos processos gestores e didático-pedagógicos relativos às intervenções escolares no presídio Ariston Cardoso de Ilhéus a partir do Colégio Estadual do Basílio, na mesma cidade.

O exercício de observação teve início nos primeiros contatos com o grupo diretor do Colégio para autorização e acesso ao ambiente escolar relacionado com as aulas realizadas com alunos apenados. Em primeiro momento, tratou-se com a direção do Colégio quanto à proposta da pesquisa, que seria uma investigação sobre a prática escolar no referido presídio, assim como a interação de esforços para obter autorização da direção do presídio para entrevista com os presos selecionáveis para a citada tarefa investigativa.

Os contatos já começaram no dia 28 setembro, posteriormente à aprovação do projeto pelo CEP (24 de setembro), inclusive acompanhados de documentos solicitantes de acesso e de prática de pesquisa com os presos. A direção do Colégio mostrou-se receptiva e disposta a contribuir com a demanda acadêmica em questão. A agente da pesquisa buscou esclarecer os objetivos do trabalho em pauta, e a que se destinariam os resultados da investigação, assim como evidenciando a importância, a finalidade e os mecanismos práticos do trabalho de pesquisa.

Uma vez efetivada as tratativas com a direção e a coordenação escolares, e seguindo-se os protocolos de segurança do ambiente prisional, procedeu-se à visita à direção do presídio

Ariston Cardoso com o providencial documento de autorização para acesso e trabalho de pesquisa com os presos a serem selecionados, ambos os momentos sob rigorosa atenção às medidas sanitárias referentes ao contágio do coronavírus. Já de posse do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como confirmação participativa entrevista e, com ajuda do coordenador do presídio, foram selecionados 05 detentos em nível escolar dos anos iniciais do ensino fundamental (03), alfabetização (01) e ensino médio incompleto (01) com base no comportamento e no interesse em participar da pesquisa. Também como sujeito da pesquisa, o coordenador esteve à frente dos contatos com os detentos, tendo apoio da diretora do Colégio.

No dia 30 de setembro, retornou-se ao Colégio e ao presídio para entrega dos questionários, cuja distribuição ficou a cargo do coordenador com as necessárias orientações de procedimento, tanto aos conteúdos das questões quanto às possibilidades de esclarecimentos aos respondentes (ele mesmo e os detentos). O retorno dos questionários foi marcado para uma semana depois, precisamente no dia 07 de outubro, tempo em que foram processadas as entrevistas com os participantes do Colégio. Após a execução e os respectivos tratamentos administrativos e operacionais da pesquisa, acolheram-se os dados para análise e discussão, conforme o objetivo da pesquisa, que foi definido para analisar o currículo do curso Educação de Jovens e Adultos para a educação carcerária no anexo prisional do Colégio Estadual do Basílio de Ilhéus, Bahia, Brasil, como elemento de ressocialização de detentos.

Observação: Colégio Estadual do Basílio, Ilhéus, Bahia

Nº de Participantes	Diretora do Colégio, coordenador do presídio, 04 professores e 05 presos
Local	Salas da gestão e de planejamento do Colégio e dependências e setor da coordenação do presídio
Pauta do encontro	Aspectos interativos, operacionais do processo escolar da EJA com alunos apenados no interior do presídio Ariston Cardoso com apoio do Colégio Estadual do Basílio, em Ilhéus.
<p>A rotina das visitas e dos contatos favoreceram observações dos ambientes e dos trâmites da pesquisa, inicialmente no Colégio Estadual do Basílio, que começaram no dia 28 de setembro. Logo na apresentação inicial foi possível observar o andamento dos trabalhos da equipe gestora e de coordenação do Colégio, não muito diferente do que se</p>	

conhece de outras instituições congêneres. Teve-se a preocupação de se conhecerem as instalações do ambiente, os movimentos e os processos de aula dos professores, alguns dos quais seriam constatados como atuantes na escola prisional.

Em face dos retornos das tratativas, os mecanismos de gestão, o trabalho pedagógico e o de planejamento expuseram-se com mais clareza. Constataram-se boas relações entre os diferentes segmentos de escolares, com menção especial ao acesso à sala dos professores, em que se presenciou sintonia entre a equipe pedagógica, embora com algumas queixas comportamentais de alguns alunos. Contudo, nada diferente da ambiência escolar. Não se viu ato ou atitude de professor ou aluno que pudesse desestabilizar a sequência do trabalho pedagógico.

A partir do segundo dia de visita já foi possível acompanhar o planejamento didático-pedagógico, tanto do Colégio quanto das aulas da EJA a serem ministradas aos alunos no presídio. Verificou-se que os conteúdos da EJA eram adaptações do currículo regular de ensino para serem aplicados por alguns professores do Colégio, sem uma programação sistemática de conhecimentos, prática e de metas. Um trabalho burocrático comum ao processo de ensino classicamente operado no sistema escolar brasileiro, embora se saiba das especificidades do aluno da EJA, principalmente os da esfera prisional, em condições atípicas em relação aos demais segmentos da EJA.

Por indagações a alguns profissionais, em particular diretora e professores, foram confirmadas as condições de trabalho planejadas para a aplicação EJA no presídio Ariston Cardoso, que se definia pelo currículo regular e disponibilidade de pessoal docente deslocado do Colégio para o presídio. Não se percebeu, pois, programas exclusivos para a EJA à área prisional, constituindo-se as aulas no presídio uma extensão limitada dos trabalhos realizados no Colégio. Com isso, depreendeu-se que apesar de a EJA legalmente constar de *status* regular de ensino, em quase nada se aproxima dessa perspectiva e, sobretudo, por tratar-se de um segmento social demandante de abordagens, processos e metas escolares específicos, portanto diferentes, no contexto da própria EJA.

Quanto ao ambiente escolar no presídio, não foi possível acessá-lo (precisamente às aulas), tendo em vista as condições adversas da pandemia do coronavírus, ficando as observações a cargo das conversas com o coordenador e as respostas dos detentos nos questionários. Porém, como se havia conversado com gestores e professores no Colégio, as palavras do coordenador e dos alunos reafirmaram a prática pedagógica e os agentes

executores, em processo tradicional de aula sem, efetivamente considerarem-se variáveis do ambiente e do aluno carcerário.

Também ficaram patentes as dificuldades para se alcançar um trabalho condizente com as perspectivas da EJA prisional. Além dos limites do currículo e do processo de aula, a defasagem escolar dos alunos propiciam esses próprios limites, por serem necessários programas de nivelamento escolar para um acompanhamento mais significativos para as metas formativas escolares e de reinserção social do apenado, condição distante da realidade. Há relações de integração entre o trabalho do Colégio e a escola prisional, mas em descompassos de currículo, operações e de resultados, conforme os ditames legais, as diretrizes de ensino e os objetivos de ressocialização.

O fato é que as observações mostraram a realidade da defasagem entre o que é prescrito oficialmente e o que efetivamente se faz como escola no segmento prisional. E as próprias observações dos entrevistados deixam evidências nesse sentido.

### **Comentário do Investigador Participante**

As fases e os processos preparatórios da pesquisa proporcionaram uma visão geral de como se apresenta a ambiência da EJA no contexto escolar prisional. Como discutido no referencial teórico e descrito por agentes atuantes na área, a EJA, quer seja na esteira do ensino regular ou no espaço carcerário, não condiz com a legislação e as diretrizes educacionais pertinentes sob condições específicas de ação, ainda com a variável bem mais particular da escolarização em presídios com foco na ressocialização do apenado.

A rigor, as observações e os dados obtidos junto aos entrevistados no campo da EJA prisional não surpreendem por constarem de denso histórico de descompassos técnicos e práticos e, por que não dizer, de objetivos, já que nos moldes em que se encontram, as perspectivas da EJA nos presídios os resultados praticamente são inatingíveis pela complexidade curricular, social, escolar (altíssima defasagem entre presos) e prática didático-pedagógica.

A confluência de restrições e especificidades da modalidade, associada à condição secundária nas concessões e efetividade educacionais colocam a EJA prisional em posição revisionista de todo o processo. As operações vivenciadas demonstraram quão necessitam

de, pelo menos, cumprir as linhas gerais da EJA, já que o idealizado até o momento se encontra distante do que apregoam as diretrizes e a lei do setor. A própria condição carcerária, sobretudo nas questões de interesse do interno e de segurança para a realização dos trabalhos já trazem dificuldades aos encaminhamentos da prática escolar nesse ambiente.

Dessa forma, o que se presenciou não difere muito do histórico desafiador da escolarização de adultos como evidenciam as experiências e a literatura referencial e, quando se parte para os núcleos prisionais, a situação da EJA instiga a uma reavaliação e retomada de fato democrática e alinhada com o que prescrevem a legislação e os parâmetros de ação da EJA como instrumento de ressocialização do encarcerado após cumprimento de pena.