

A EDUCAÇÃO ESCOLAR PRISIONAL NO BRASIL: IDENTIDADE, DIRETRIZES LEGAIS E CURRÍCULO

PRISON EDUCATION SCHOOL IN BRAZIL: IDENTITY, AND LEGAL GUIDELINES, CURRICULUM

Odair França de Carvalho¹

Resumo: Este artigo busca refletir sobre a constituição do espaço escolar na prisão. Primeiramente apresentamos os marcos legais da Educação de Jovens e Adultos Presos. Em seguida as especificidades da educação prisional perante a diversidade dos sujeitos. E por fim refletimos sobre a identidade da educação prisional e possibilidades de construção de um currículo. Conclui-se que a educação no ambiente prisional talvez seja uma das oportunidades reais de prática ressocializadora na medida em que oferece ao aluno outras probabilidades na reconstrução da sua identidade e de resgate da cidadania do homem preso.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Identidade. Legislação. currículo.

Abstrat: This article reflects upon the constitution of the school in prison. First we present the legal framework of Youth and Adult Prisoners. Then the specificities of prison given the diversity of subjects. Finally we reflect on the identity of prison education and possibilities of building a resume. We conclude that education in the prison environment is perhaps one of the real opportunities for re-socialized in practice as it provides the student with other probabilities in the reconstruction of their identity and citizenship rescue the trapped man.

Keywords: Youth and Adults Education. Identity. Legislation. curriculum.

Introdução

A educação escolar prisional nos últimos anos ganha destaque nas discussões do Ministério de Educação e em órgãos públicos e nas organizações que tem como foco planejar e criar oportunidades para grupos e segmentos, historicamente excluídos ao longo dos séculos.

O país chega ao século XXI com grandes déficits na alfabetização e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme dados do Pnad (2006): a) o IBGE registrou 14,4 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais: no Nordeste (20,7%), Norte (11,3%), Centro-Oeste (8,3%), Sudeste (6,0%) e Sul (5,7%); b) desses analfabetos, 69,4% eram negros; e c) 22,2% de analfabetismo funcional de 15 anos ou mais. Em termos absolutos, 30,5 milhões:

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Mestre em Educação pela UFMS. Bolsista CAPES.

no Sul e Sudeste a taxa era de 16,5%, Nordeste (34,4%), Norte (25,6%) e Centro-Oeste (20%) (Documento-Base Nacional Preparatório à VI Confinteia, 20, 2008, Brasília). São indicadores de uma população com baixa escolaridade. Para ela, os piores postos de trabalho, as piores condições de moradia e saúde, quando existem. São as principais vítimas de violências múltiplas. Este é o mesmo perfil de pessoas que superlotam as prisões brasileiras. Tal cenário exige esforços dos gestores públicos, educadores e sociedade civil para garantia da oferta educacional adequada às especificidades de cada público. O texto está organizado da seguinte forma. Inicialmente, examino, os marcos legais da modalidade Educação de Jovens e Adultos/Educação Prisional, ressaltando as Diretrizes Curriculares para Educação Prisional editadas pelo Conselho Nacional de Educação em 19 de maio de 2010. Trato algumas peculiaridades da educação prisional. Reflito sobre tensões e possibilidades da construção de currículo multiculturais que atenda o processo de educação escolar.

1. Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos Presos

A Educação Prisional é fruto desse processo de conquistas advindas desse movimento histórico da constituição dos Direitos Humanos no Brasil e da EJA.

Uma das primeiras leis a garantir a Educação no Sistema Prisional foi a Lei de Execução Penal - Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984 em seu Art. 11 - A assistência será:

- I - material;
- II - à saúde;
- III - jurídica;
- IV - educacional;
- V - social;
- VI - religiosa. (BRASIL, 1984).

A educação é, especificamente, tratada na Lei de Execução Penal, na Seção V, Da Assistência Educacional:

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 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 (BRASIL, 1995, p. 247).

Além da Lei de Execução Penal, à educação ao preso: é abordada na Constituição Federal de 1988 (Art.208), que assegurou aos jovens e adultos o Direito Público Subjetivo ao Ensino Fundamental Público e Gratuito:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

[...]

[...]

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1998).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 no Título III que trata do direito à educação e do dever de educar nos artigos 4 e na Seção V que trata da Educação de Jovens e Adultos 37, destacaNDO a integração da EJA à Educação Básica - observada a sua especificidade.

Artigo 4 . O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – universalização do ensino médio gratuito;

[...]

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

[...]

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 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.

28§ 3o A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Garantiu a flexibilidade da organização do ensino básico, inclusive a aceleração de estudos e a avaliação de aprendizagens extra-escolares entre outra estabeleceu as idades de 14 e 17 anos para o ensino fundamental e médio, além disso, diminuiu as idades mínimas dos participantes dos Exames Supletivos (15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio, o Plano Nacional de Educação (Meta 17) de 2000.

A partir de 1996, com promulgação da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao estabelecer a Organização da Educação Nacional e os seus respectivos atores trouxe em seu bojo os princípios dos Programas de Formação nos diversos níveis de formação na tentativa de um nivelamento dos mesmos.

O Parecer 11/2000² e a Resolução 01/2000³, ambos do Conselho Nacional de Educação, instrumentos que apresentam o novo paradigma da EJA e sugerem: extinguir o uso da expressão supletivo; restabelece o limite etário para o ingresso na EJA (14 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio); atribui à EJA as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora e busca promover a formação dos docentes e contextualizar currículos e metodologias, obedecendo aos princípios da Proporção, Equidade e Diferença. O diálogo, com várias iniciativas entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade e ONGs contribuíram para elaboração dessas normativas.

Desde então, os currículos têm sido regulados em forma de diretrizes que estão presentes desde a Educação Infantil (1999), passando pela Educação Básica em suas variações como: Ensino Fundamental (1998), Ensino Médio (1998) e Tecnológico (1999), além das especialidades como Educação de Jovens Adultos (2000), Educação Especial (2001), Educação Indígena (2000), Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e o Ensino Superior e suas diretrizes para os Cursos de Graduação.

Como afirma Rusche, a Educação Prisional e a Educação de Jovens e Adultos estão interligadas na constituição e suas especificidades.

O primeiro fato que poderíamos criar acerca da especificidade da Educação de Adultos Presos é o de que ela faz parte, enquanto processo metodológico, da História da Educação de Adultos e tem, portanto, seu desenvolvimento pedagógico inserido nessa história. O segundo fato é o de ser um projeto de educação que se desenvolve no interior das prisões e que, desta forma, está inserido também na história das prisões e das formas de punições. (RUSCHE, 1997, p.13)

Esses aspectos evidenciam as singularidades e diversidades dessas modalidades educativas forjadas no decorrer do tempo e dos interesses políticos, sociais e econômicos. No ano 2005, após um longo período de debates em torno da importância da Educação nos estabelecimentos penais, foi firmado um Protocolo de Intenções entre os Ministérios da Educação e, da Justiça e no ano 2006, foi elaborada uma proposta de Diretrizes para

²O parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE Nº 11/2000 - CEB - aprovado em: 10.5.2000 que tratava da Aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que teve como relator o Professor Carlos Roberto Jamil Cury.

³Que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

Educação Prisional, com o objetivo de conjugar os esforços para a implementação de uma política nacional de educação para jovens e adultos em privação de liberdade. Dentre os frutos desses esforços nasceram as: as Resoluções do Programa Brasil Alfabetizado que incluíram a população prisional dentre o público de atendimento diferenciado das ações de alfabetização; a parceria com a UNESCO e o Governo do Japão para a realização de cinco seminários regionais e do primeiro Seminário Nacional sobre Educação nas Prisões, que culminaram na elaboração de uma proposta de Diretrizes Nacionais para a oferta de educação no sistema penitenciário; a inclusão da educação como uma das metas do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania; a inclusão da educação nas prisões no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e das matrículas nos estabelecimentos penais no censo escolar e os recursos advindos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para os alunos matriculados.

A proposta das diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais que traz em seu bojo avanços e desafios a implantação da educação em todas as unidades prisionais do país. Dentre os movimentos que impulsionaram a elaboração das Diretrizes destacamos: I e II Seminários Nacionais de Educação nas Prisões; Conferências Internacionais de Educação de Adultos (V e VI CONFINTEA) e as manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações governamentais e de entidades da sociedade civil em reuniões de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. Desses dois Seminários resultaram as seguintes proposições:

- Ao Ministério da Educação e Justiça caberia realizar: fomento, apoio e indução da política de educação nas prisões em parceria com os estados;
- Fortalecimento das Parcerias Institucionais– Secretaria Estadual de Educação e as Secretarias responsáveis pela administração penitenciária;
- Construção do Plano Estadual de Educação nas Prisões;
- Parcerias com Universidades e Sociedade Civil Organizada;
- Elaboração de Proposta Pedagógica diferenciada;
- Financiamento da Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade via FUNDEB/ matrícula na rede, Programa Brasil Alfabetizado e outros programas do Governo Federal, Estaduais e Municipais.
- Construção, ampliação e instalação de espaços adequados para a oferta em todas as Unidades e
- Formação e valorização dos profissionais.

Nessa trajetória em 2010 foi aprovada as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, que traz em seu cerne nortes para implantação da Educação Prisional nas unidades prisionais como uma política pública nacional em todas as unidades da Federação.

2. Especificidades da Educação Prisional

‘Quem abre uma escola fecha uma prisão’.
Victor Hugo

Concebemos o espaço prisional como um espaço de aprendizagens que tem o ser humano como sujeito histórico e social. Freire adverte que “para ser válida a educação deve

considerar as condições em que o homem vive num exato lugar, momento e contexto” (FREIRE, 1980, p.34). Sendo assim, as práticas educativas nos estabelecimentos penais devem ser pensadas a partir das suas especificidades. A escola, é por nós considerada um espaço multicultural e multi-social, diverso e ao mesmo tempo singular. Para Santos “[...] o universo prisional guarda algumas especificidades que são relevantes e que marcam decisivamente as práticas dos sujeitos que convivem em seu interior, quer do corpo dirigente, funcional e ou/, ainda, da massa encarcerada”. (2007, p.94).

Este universo é marcado por uma cultura e por elementos do próprio contexto social tais como: a linguagem, os valores, as normas, as crenças, a ciência, a educação, a repressão, violência, a ordem, a disciplina que, muitas vezes manifestam de forma velada em suas teias de relações. As unidades prisionais priorizam a manutenção da ordem, isolamento, segurança e disciplina e muitas vezes, tornam-se quase impenetrável a mudanças. Dentre algumas de suas características principais esta o não reconhecimento dos encarcerados como sujeitos. (GOFFMAN, 1997)

O espaço prisional, desta forma é regido por um modo peculiar de existência, com suas regras, condutas e seus códigos, específicos tornando, assim, um espaço de conflitos e tensão entre os seus atores. Neste viés, os sujeitos se submetem a adesão dessas regras e condutas na tentativa de sobreviver e tornar o tempo mais breve possível, a sua estadia na prisão. Essa teia de costumes, valores e normas comuns aos aprisionados se da tece no processo de socialização pelo qual o sujeito se apropria da linguagem, dos códigos, e dos conhecimentos do grupo e da cultura social da instituição.

Neste cenário, dentre as atividades que são desenvolvidas na prisão temos atividades educacionais, o espaço em que ocorre o ato educativo é singular e diferente, de outros espaços, como: igreja, família, grupo de amigos entre outros.

Perguntamos como está organizada a educação escolar dentro do sistema penitenciário? As salas de aulas, bibliotecas, horários de funcionamentos são elementos que fazem parte da essência da escola e como estes estariam presente neste espaço. Afinal que escola é essa? Assim, a escola para prisão como a escola extramuros tem como um dos seus maiores desafios a formação da cidadania que leve a: autonomia, liberdade, alteridade e participação na construção de uma sociedade mais humana e justa.

O relatório acerca da situação da educação nas prisões brasileiras e da América Latina: Educação nas Prisões Brasileiras (2009), estudo realizado pela Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (Plataforma DhESCA Brasil) que visitou unidades prisionais nos estados do: Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo e Distrito Federal, nos apresentam alguns dados sobre a educação nas prisões brasileiras

A educação para pessoas encarceradas ainda é vista como um “privilégio” pelo sistema prisional;

- a educação ainda é algo estranho ao sistema prisional. Muitos professores e professoras afirmam sentir a unidade prisional como uma ambiente hostil ao trabalho educacional;
- a educação se constitui, muitas vezes, em “moeda de troca” entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, do outro, encarcerados, visando a manutenção da ordem disciplinar;
- há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas

disciplinares.

Quanto ao atendimento nas unidades:

- é descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança. O atendimento educacional é interrompido quando circulam boatos sobre a possibilidade de motins; na ocasião de revistas (blitz); como castigo ao conjunto dos presos e das presas que integram uma unidade na qual ocorreu uma rebelião, ficando à mercê do entendimento e da boa vontade de direções e agentes penitenciários;
- é muito inferior à demanda pelo acesso à educação, geralmente atingindo de 10% a 20% da população encarcerada nas unidades pesquisadas. As visitas às unidades e os depoimentos coleta dos apontam a existência de listas de espera extensas e de um grande interesse pelo acesso à educação por parte das pessoas encarceradas;
- quando existente, em sua maior parte sofre de graves problemas de qualidade apresentando jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados. (Educação nas Prisões Brasileiras, 2009 - Plataforma DhESCA Brasil)

Neste sentido, há grandes desafios a serem superados ao organizar um sistema educacional prisional brasileiro, grande em dificuldades e também em possibilidades, sistema este, que foi sendo estruturado com experiências singulares em Estados, Cidades e Unidades. Acreditamos que o maior desafio seja implantar ações educativas significativas em parceria com a área de segurança, a instituição penal institucionaliza e retira independência e autonomia das pessoas e a escola por outro lado liberta e leva a autonomia do ser humano. Para Rusche

A educação nas prisões é um desafio viável e os problemas e dificuldades que se apresentam, em quase nada diferem dos problemas e das dificuldades que a educação popular, em geral, enfrenta no seu dia-a-dia, uma vez que nossos objetivos também são comuns a ela (RUSCHE, 1995, p. 16).

Assim, a educação prisional é um espaço de construção, de luta e da construção da sua própria identidade. E devido aos fatores expostos acima existe um campo para construção de políticas educacionais pautado em programas de educação não – formal devido à possibilidade de flexibilidade que esta oferece como: cursos de diversas durações, cursos de formação profissional inicial e continuada, atividades de leitura, de cultura, de teatro e cinema, expressões artísticas na tentativa de construir uma educação emancipatória e democrática.

3. Identidade e currículo: preocupações com a diversidade cultural

Um currículo, muitos currículos, grande parte dos currículos existentes têm fome; muita fome. Existe fome por toda parte em um currículo. Há fome de sujeito, de identidade, de verdade, fome de agrupamentos, de re-agrupamentos, de conhecimentos, fome de desempenhos iguais. Os currículos demonstram também fome de disciplina, de saber, de poder, de estratos.
Marlucy Alves Paraís

Sendo o espaço escolar como um espaço de construção e reconstrução de identidades. E tendo claro em nossas convicções que o currículo é um espaço onde se travam lutas entre dominantes e dominados em torno de diferentes significados entre o político e o social, presente na política educacional. Para Souza

[...] o currículo é um espaço de poder, um campo de lutas, em seguida, que esse é um espaço político. Assim aprendemos que o currículo é uma construção social e que, portanto o importante é perguntar “que conhecimentos são considerados válidos” para uma determinada sociedade. (SOUZA, 2004).

Neste aspecto temos participado da afirmação de um discurso contemporâneo “que preserva a preocupação com o fortalecimento do poder de indivíduos e grupos subalternizados” (MOREIRA E MACEDO, 2002, p.12) e assim caminha numa “linha de análise que focaliza a produção de identidades sociais” (idem). Pois, para Moreira e Macedo

A identidade é parte fundamental do movimento pelo qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantém unidos. Compartilhar uma identidade é participar, com outros, de determinadas dinâmicas da vida social- nacional, religiosa, lingüística, étnica, racial, de gênero, regional, local. (2002, p.13)

Ao buscar a identidade de uma população que em 2010 atingiu o número 494.273 pessoas, distribuídos em 1.771 unidades penais do país, sendo que milhares reclusos em delegacias de polícia. Estima-se que de cada 100 mil habitantes no Brasil, 247 estão encarcerados. Perguntamos-nos quem são estes sujeitos que buscam a escola na prisão? Os estudos sobre o perfil do interno penitenciário brasileiro evidenciam que são em sua maioria: 73,83% jovens entre 18 a 34 anos — idade economicamente produtiva; 93,51% do sexo masculino; 56,43% são pretos e pardos, com uma escolaridade deficiente (65,71% não completaram o ensino fundamental) 15 e oriundos de grupos menos favorecidos da população (DEPEN, Ministério da Justiça). Outro ponto que merece destaque é a questão da mulher no sistema penitenciário que devido há uma presença numérica mais reduzida no sistema penitenciário (6,49% da população nacional carcerária) gerado a invisibilidade das necessidades desta nas políticas penitenciárias. Em geral se ajustam aos modelos de atendimento tipicamente masculinos. Sendo assim, também os processos de construção identitária, por serem processos culturais, estão imersos em constantes lutas e disputas pela imposição de significados.

Sauer 2010, afirma que a falta de acesso à educação da população carcerária brasileira tem contribuído para o processo de exclusão social já anterior à prisão:

Quadro 1: Escolaridade anterior ao aprisionamento

Escolaridade antes de chegar a Prisão	
Escolaridade	Percentual
Analfabetos	11,8%
Ensino Fundamental (incompleto)	66%
Ensino Fundamental Completo ou mais	22,2%

Fonte: Ministério da Justiça/ Departamento Penitenciário Nacional – 2008

O tempo que passam na prisão e tendo claro mais da metade cumpre penas superiores a 9 anos seria uma boa oportunidade para se dedicar-se à educação sobretudo quando a maioria (73,83%) são jovens com idade entre 18 e 34 anos. Mas, o aproveitamento de tal oportunidade ainda não se dá, sendo que apenas 10,35% dos internos estão envolvidos em atividades educacionais escolares oferecidas nas prisões. No Brasil, de acordo com Departamento Penitenciário Nacional apenas 39.653 internos (9,68%) estão estudando no cárcere em diferentes formas de educação (formal, não formal e informal) de uma população de 494.273 pessoas. Yamamoto, ao referir-se ao panorama educacional do sistema prisional explica que

O inexpressivo número de pessoas presas que tem acesso à educação esconde outra realidade mais preocupante: não há, hoje, no país, uma normativa que regulamente a educação formal no sistema prisional, o que dá margem para a existência de experiências diversas e não padronizadas que dificultam a certificação, a continuidade dos estudos em casos de transferência e a própria impressão de que o direito à educação para as pessoas presas se restringe à participação em atividades de educação não-formal, como oficinas (YAMAMOTO, 2009, p. 11).

Os estudos sobre a educação na prisão mostram que entre trabalhar e estudar os presos preferem trabalhar, devido a remição pelo trabalho que a cada 3 dias trabalhados adquirem o direito de 1 a menos na pena. Enquanto aos dias estudados fica a caráter da autoridade judicial acatar ou não. Outro agravante é a falta de flexibilidade dos horários para o estudo que em sua maioria acontecem, no período da manhã e tarde, não favorecendo a conciliação trabalho e educação.

Ao nos remetermos aos estudos de currículo (Sacristan, 1998, Goodson, 1995 e 2006, Moreira e Silva, 1994) tem revelado que os mesmos estabelecem diferenças, constroem hierarquias, produzem identidades, adere a certas teorias e refuta outras, prestigia certos saberes em exclusão de outros. Os estudos culturais e outros movimentos têm provocado mudanças sobre a maneira de conceber o conhecimento e a cultura. Então, saberes e culturas até então marginalizados começam a serem vistos de outra ótica. A teorização curricular edificou várias formas pelo qual o currículo pode ser pensado.

Portanto, ao pensar, um currículo para dar conta dessa realidade multifacetada e diversa, acredita-se que um currículo pautado em prescrição seria impossível no ambiente prisional devido as suas peculiaridades e necessitaria de uma ordem mais flexível do trabalho educacional exigindo formas de organização da aprendizagem. Dentre as principais questões ao pensar a questão educacional esta

A singularidade do ambiente prisional e pluralidade de sujeitos, culturas e saberes presentes na relação ensino-aprendizagem; a necessidade de se refletir sobre a importância que o atendimento educacional na unidade prisional pode vir a ter; elaboração de um currículo próprio para a Educação nas Prisões, que considere o tempo e espaço dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos inseridos nesse contexto [...].(BRASIL/UNESCO,Relatório Nacional para Educação na Prisão, p. 2-6)

Goodson⁴ apresenta um possível caminho na tentativa de construir um currículo para educação prisional, ao referir-se a aprendizagem narrativa como “um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade” (2007, p. 248). Para o autor esta aprendizagem emergiria dentre os seguintes aspectos: o trajeto, a busca e o sonho sendo eles motivos centrais na vida e ao longo da vida. Martins ao estudar a produção do autor chama a nossa atenção para

as maneiras de investigação e as formas como Goodson se insere no debate sobre o currículo como um artefato social, com uma história social do conhecimento que leva em conta, a um só tempo, várias preocupações da teoria social: as questões sobre o poder, a legitimidade, as exclusões, as geografias e cartografias centrais e periféricas, o que representam as permanências e as tradições curriculares, assim como o que representam as inovações, as mudanças e a sucessão de reformas contemporâneas.(2007, p.41-42).

Neste sentido, ao pensar a educação prisional e construção de um currículo seria de suma importância levar em conta quais são os conteúdos/conhecimentos importantes para processo de educação ou reeducação desses sujeitos. E que esse processo deveria abarcar o sujeito em todas as dimensões de sua personalidade: ética, estética, política, artística, cultural, no âmbito da saúde, do trabalho e das relações sociais. Assim, a educação independente onde ocorra deve levar em considerações aspectos das culturas hegemônicas e não-hegemônicas, ressignificando-as e neste sentido, os estudos culturais tem contribuído para as reflexões e modificações das políticas e práticas curriculares.

A aprendizagem é vista como uma tarefa formal que não se relaciona com as necessidades e interesses dos alunos, uma vez que muito do planejamento curricular se baseia nas definições prescritivas⁵ sobre o que se deve aprender, sem nenhuma compreensão da situação de vida dos alunos. (GOODSON, 2007, p.250)

Assim, ao ver a aprendizagem como parte da vida e da história de vida do aluno, nos faz compreender que ela está localizada em um contexto que também tem história no

⁴Ivor F. Goodson é professor da Universidade de Brighton - Inglaterra, atualmente é considerado um dos grandes expoentes em estudos curriculares ao afirma que currículos atuais são excludentes, trabalha na perspectiva de que as histórias de vida são um caminho para a construção dos “currículos narrativos” e coloca o professor como um dos atores mais marcantes do processo educativo. Manifesta, permanente preocupação com os sujeitos, especialmente aqueles negligenciados, pouco reconhecidos ou culturalmente pouco valorizados, como é o caso dos professores (MARTINS, 2007).

⁵Para Goodson, o currículo prescritivo não se refere somente ao currículo que foi escrito como documento oficial, é resultante das políticas e das negociações sobre o que deve ser ensinado. A prescrição também está nas marcas específicas da transmissão da cultura, cujas seleções, explícitas e ocultas, marcam o que deve ser aprendido e do que será composta a herança cultural.

que refere-se ao aluno e também as histórias e trajetórias das instituições talvez possam ajudar a mudar o futuro social de seus alunos e futuros cidadãos.

Considerações Finais

Ao debruçar-me sobre a construção desse artigo-ensaio, concluímos que ao pensar uma Educação Prisional que tenha como objeto o homem preso e não a figura do aprisionado, ela tem muito a contribuir no resgate desse sujeito, se construída a partir de currículo inovador e flexível e que não perca as perspectivas do conhecimento e da cultura e enviesado pelas dimensões: política, social e cultural.

E que talvez, o maior desafio dessa Educação seja romper com as perspectivas de educação já consolidadas como: disciplinadora, dominadora, excludente e construir uma nova ordem que busque a superação da relação contraditória opressor/oprimido, para que uma nova ordem social seja construída em relações de liberdade, igualdade e emancipação e optar assim por uma educação para liberdade (FREIRE,2001). Talvez seja o momento de arriscar-se em perspectivas emergentes como os enfoques multiculturais e que traga novas roupagens e diálogos sobre relações entre: o uno e o diverso, o velho e o novo, popular e o erudito e assim abrir a possibilidade de construir um ser humano melhor. E isso, só poderá ser possível a partir da construção de espaços democráticos e participativos seja na prisão ou não, onde a identidade do sujeito e a sua própria história de vida seja ponto de partida para edificar uma escola multicultural.

Portanto, o principal papel da educação seja ela na escola ou na prisão é desenvolver as capacidades dos indivíduos para tomar decisões rápidas em ambientes tão contraditórios como encontramos nessa sociedade em constantes mudanças e que as aprendizagens estejam entrelaçadas com a vida na busca.

Referências

- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BRASIL. *Indagações sobre currículo*. Brasília, 2008.
- _____. *Lei de Execução Penal*. Brasília, 1984.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 21. ed. atual. São Paulo: Saraiva, 1999.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº. 9394, de dezembro de 1996.
- _____. *Código Penal*. Brasília, DF: Senado Federal, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Educação como Prática da Liberdade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Trad. Eurize Caldas Pessanha e Marta B. Rache. *Revista Brasileira de Educação*. V. 12, nº 35, maio/ago, 2007.
- HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: D P&A, 1997.
- _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2003.

- MACLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. 3. ed. São Paulo, Editora Cortez, 2000.
- MARTINS, Maria do Carmo. *Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento*. ProPosições, v. 18, n. 2 (53) - maio/ago, 2007.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação*. Canoas-RS: Editora da ULBRA, 2005b.
- _____; MACEDO, E. F. Currículo, identidade e diferença. In: _____. *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, 2002.
- POEL, Maria Salete Van Der. *Alfabetização de adultos – sistema Paulo Freire: estudos de caso num presídio*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1981.
- RUSCHE, R. J. (Org.). *Educação de adultos presos: uma proposta metodológica*. São Paulo: Funap, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e cultura como práticas de significação. Disponível em: SOUZA, Maria Inez Salgado de. Currículo, conhecimento e criticidade. In ANAIS, VI *Colóquio sobre Questões Curriculares*, I Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, Rio de Janeiro: UERJ, 2004, v. 1- p. 4355.
- YAMAMOTO, Aline et alii (Org.). *Cereja discute: educação em prisões*. São Paulo: AlfaSol; Cereja, 2009.