

**Miranilde Oliveira Neves  
(Organizadora)**

**Currículo: Distintas  
Abordagens Epistemológicas**

**Atena**  
Editora  
Ano 2019

Miranilde Oliveira Neves  
(Organizadora)

**Currículo: Distintas Abordagens  
Epistemológicas**

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Lorena Prestes  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b> <b>(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
C976	<p>Currículo [recurso eletrônico] : distintas abordagens epistemológicas / Organizadora Miranilde Oliveira Neves. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-660-7 DOI 10.22533/at.ed.607193009</p> <p>1. Currículos. 2. Educação. 3. Escolas – Aspectos sociais. I.Neves, Miranilde Oliveira.</p> <p style="text-align: right;">CDD 375</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

A questão curricular envolve vários processos que demandam atenção e disponibilidade por parte do professor para aderir a mudanças que ocorrem constantemente no âmbito escolar. Currículo e prática docente caminham lado a lado, afinal, é na prática que se descobrem as reais certezas ou incertezas, que posteriormente moldarão o perfil do professor. São, portanto, as metamorfoses que ocorrem a partir da escolha das propostas curriculares e as diversificadas abordagens epistemológicas que esta obra apresentará.

É inegável a impossibilidade de abarcar todas as questões existentes nos sistemas educacionais dentro das propostas curriculares, mas precisamos estar atentos para o fato de que, nos mais diferentes contextos, em especial, cultural e social, há, claramente, o interesse do currículo em compreender, a partir desses aspectos, o que realmente, nossos estudantes precisam nas escolas. O currículo não deve ser pensado apenas como uma proposta do presente. Ele marca as ações futuras e essa reflexão deve fazer parte da visão do professor formado ou em formação.

A obra apresenta vinte capítulos – cada um com aspectos que, somados, formam um som uníssono de luta por uma proposta curricular mais eficaz nas escolas, é o caso do capítulo **Currículo na Escola em uma Comunidade Tradicional Quilombola** – texto fundamental para quem deseja compreender os aspectos, diversas vezes, esquecidos nos currículos, que envolvem os fatores que constroem a formação das comunidades quilombolas. Neste capítulo, uma viagem especial a escolas de ensino fundamental de Garanhuns-PE, Nordeste do Brasil – o currículo é apresentado como vetor importante na marca do território de matriz africana, valorização das identidades que se constroem ao longo das relações e que, indubitavelmente, são responsáveis por um currículo que valoriza as diversidades.

O segundo capítulo discutirá a **Integração no Ensino Médio: Articulações Discursivas na Produção da Hegemonia** – a autora faz uma análise a partir dos discursos de integração na política curricular brasileira para o Ensino Médio, no período de 1998 a 2012, a fim de entender a produção dos discursos de integração como luta hegemônica pela significação do currículo.

Intitulado **Corpolítica: diálogos sobre Gênero, Sexualidade, Raça e Direitos com Jovens em Espaços Urbanos Periféricos no Distrito Federal**, o terceiro capítulo discute e valoriza a extensão universitária como fator preponderante na formação acadêmica, em especial, na Universidade de Brasília - UNB. O texto apresenta os resultados favoráveis à união universidade e academia, a partir da implantação de um projeto de extensão que já alcançou seu espaço na instituição desde o ano de 2016 e dele participam diferentes atores pertencentes ou não à UNB.

Com o tema **Dez Anos de Políticas Educacionais: a Escola e a Democracia no Mercosul (2005-2015)** o quarto capítulo revela o que dizem os planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul no período estudado (2005-2015). Cidadania, democracia,

desenvolvimento social, cultura e integração foram as áreas de comparação analisadas para se chegar à compreensão das condições educacionais dos países que formam este Bloco e de como está sendo construído o processo de democratização entre eles. É, sem dúvida, um texto que permite uma reflexão mais apurada sobre o que já foi e o que ainda pode ser feito no âmbito das políticas educacionais.

Os leitores podem usufruir de um bom texto ao lerem o quinto capítulo, o qual se intitula **As Tecnologias Digitais e suas Intervenções na Conformação do Currículo Brasileiro**, os autores explicam com clareza e precisão como as tecnologias digitais influenciam na construção do currículo e para entender **As Mudanças Curriculares na Educação Física no Ensino Médio e a Preocupação com a Formação Humana**, Aline de Carvalho traz no sexto capítulo um alerta dirigido a qualquer professor da Educação Básica – Nível Médio: a necessidade de refletir sobre a formação humana integral. A autora, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais faz uma análise sobre a importância de unir formação acadêmica e formação integral e apresenta a experiência que vivenciou, dentro desse contexto no Colégio dos Santos Anjos - Rio de Janeiro.

Ao se preocupar com a inclusão, o sétimo capítulo apresenta as **Narrativas de Inclusão no Curso de Especialização em Educação Inclusiva: Diálogos com Ivor Goodson**, o qual valoriza os percursos curriculares individuais com base em aprendizagens narrativas e não privilegia o estudo prescritivo dos conteúdos curriculares que consideram as diferenças e façam com que o professor perceba que compreender esse contexto, significa incluir no melhor sentido da palavra.

**Explicitar os Aspectos da Creditação da Extensão nos Cursos de Formação de Professores**, foi o foco da pesquisa de Ana Claudia Ferreira Rosa e Arlete Maria Monte de Camargo, as quais deixam explícita a necessidade de modificações nos currículos, que devem vir acompanhadas dos desafios da formação de professores – tudo isso partindo de uma reflexão sobre a creditação de extensão, assegurada no Plano Nacional de Educação e já citada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aos cursos de nível superior.

**El Currículum Oculto en la Investigación Educativa** – Pesquisa de Martha Marques San Martín, Revela um olhar a partir da experiência no ensino de Pesquisa Educacional em dois centros de formação de professores na cidade da Flórida, Uruguai, a fim de contribuir para a discussão sobre o currículo oculto. O estudo busca refletir o espaço de ensino de pesquisa educacional como um espaço, que desempenha diferentes posições, as quais buscam legitimar o lugar de suas concepções e a hegemonia de suas propostas.

**Práticas Curriculares na Educação Rural e a Importância de uma Educação Contextualizada** – este capítulo revela preocupação com a contextualização do currículo e não apenas uma obediência a conteúdos que desvalorizam, em alguns momentos, o cotidiano do estudante. O foco da pesquisa ocorreu na zona rural e as singularidades que estes precisam manter e preservar a outras gerações, por isso

a preocupação em analisar e levar respostas à sociedade sobre a importância de o professor desenvolver uma prática pedagógica que contemple os saberes necessários à educação do campo.

Analisar a **Percepção Discente sobre Estratégias de Ensino Ativo, Combinadas com Aulas Teóricas, no Ensino de Fisiologia em Curso de Odontologia** foi com este objetivo que nasceu o capítulo que valoriza estratégias de ensino possíveis de serem aplicadas em cursos de graduação e que mostram uma afinidade maior dos estudantes com a aprendizagem dos conteúdos nas aulas de Fisiologia em um curso de Odontologia.

**A Construção da Identidade Étnico-Racial nas Orientações Curriculares do Estado da Bahia** de Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito tenta entender como as relações étnico-raciais são trabalhadas pelas orientações curriculares para o Ensino Médio do Estado da Bahia – BA.

**A Internacionalização no Campo do Currículo: Pesquisando os Colóquios Luso-Brasileiros** – este capítulo apresenta a importância das práticas cotidianas para o desenvolvimento do currículo em sala de aula. Em sequência, o leitor disporá de um texto singular: **A Relação entre o Currículo da Eja no Contexto Prisional e os Processos de Ressocialização de Jovens e Adultos que estão em Conflito com a Lei** – capítulo importante para a compreensão dos fatores que podem vir a melhorar a qualidade de ensino nas turmas Eja que se encontram no âmbito prisional. Explicar as relações entre o currículo, a reprodução das desigualdades e as propostas de inclusão são o foco deste texto.

**Alfabetização Dialógica: Concepções e Práticas** – Este artigo tem como objetivo geral explicar maneiras que possibilitem a alfabetização, na perspectiva dialógica. A questão central é compreender quais devem ser as atitudes do professor em relação às práticas em sala, no processo de alfabetização dialógica.

Outro capítulo que continua o discurso e análise da questão curricular é **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e a Formação de Profissionais da Educação Básica** - O texto centra-se na formação de profissionais da educação básica a partir das Diretrizes curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) tendo como referência o currículo do curso de Pedagogia, a partir do qual foi analisada a formação de profissionais da educação básica em relação aos preceitos da Lei Nº. 11.645/2008 que alterou a LDB Nº. 9.394/1996.

**O Ensino de Arte no Brasil e o Multiculturalismo** e o texto **Desafios Enfrentados para Construção de um Currículo Escolar Multicultural** são dois capítulos que discutem simultaneamente a concepção do ensino de Arte nas escolas públicas no Brasil, com ênfase no multiculturalismo e sua potencialidade provocativa ao diálogo, à compreensão cultural das diferenças e à alteridade e identificar os desafios enfrentados para construção de um currículo escolar multicultural, a partir de relato de experiência, o que permite refletir sobre a realidade profissional de professores e

pedagogos e identificar desafios em dinamizar o currículo e o planejamento.

**Introdução aos Estudos Culturais Africanos e Indígenas na Educação Básica do Brasil: Descolonização Curricular e Formação Docente** – nosso penúltimo capítulo versa sobre a formação de professores diante das questões que envolvem as relações étnico-raciais na escola e apresenta a descolonização de ideologias presentes nos materiais didáticos, para as quais é preciso atenção, já que promovem alterações curriculares significativas na educação brasileira.

Para encerrar nosso diálogo, momentaneamente, pois as discussões sobre o currículo permanecem no cotidiano da escola, apresentamos o último capítulo intitulado **Percurso Formativo na Educação Integral: Currículo, Tempos e Espaços em Transformação**, o qual avalia as variáveis teóricas e metodológicas justapostas na construção de um percurso formativo que valoriza a Educação Integral. O texto mostra, claramente, a necessidade de implementar novas propostas formativas capazes de romper com a linearidade e com a reprodução trivial de oficinas propostas nas políticas públicas para um currículo de Educação Integral.

Espera-se que todos façam uma boa leitura.

Miranilde Oliveira Neves

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
CURRÍCULO NA ESCOLA EM UMA COMUNIDADE TRADICIONAL QUILOMBOLA	
Denize Tomaz de Aquino	
DOI 10.22533/at.ed.6071930091	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>13</b>
INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS NA PRODUÇÃO DA HEGEMONIA	
Maria Gorete Rodrigues Cardoso	
DOI 10.22533/at.ed.6071930092	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>26</b>
CORPOLÍTICA: DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA E DIREITOS COM JOVENS EM ESPAÇOS URBANOS PERIFÉRICOS NO DISTRITO FEDERAL	
Gabriel Santos Pereira	
Jeferson Cardoso Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6071930093	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>37</b>
DEZ ANOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A ESCOLA E A DEMOCRACIA NO MERCOSUL(2005-2015)	
Maurinice Evaristo Wenceslau	
Débora de Oliveira Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6071930094	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>49</b>
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUAS INTERVENÇÕES NA CONFORMAÇÃO DO CURRÍCULO BRASILEIRO	
Rosa Maria Rodrigues Barros	
Thiago César Frediani Sant'Ana	
Marta Maria Gonçalves Balbé Pires	
DOI 10.22533/at.ed.6071930095	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>63</b>
AS MUDANÇAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO E A PREOCUPAÇÃO COM A FORMAÇÃO HUMANA	
Aline de Carvalho Moura	
DOI 10.22533/at.ed.6071930096	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>73</b>
NARRATIVAS DE INCLUSÃO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIÁLOGOS COM IVOR GOODSON	
Lidnei Ventura	
Roselaine Ripa	
Rose Clér Estivaleta Beche	
DOI 10.22533/at.ed.6071930097	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>84</b>
ASPECTOS DA CREDITAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Ana Claudia Ferreira Rosa	
Arlete Maria Monte de Camargo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6071930098</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>97</b>
EL CURRÍCULUM OCULTO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	
Martha Marques San Martín	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6071930099</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>106</b>
PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO RURAL E A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA	
Rafaela Santos Araújo	
Jerônimo Jorge Cavalcante Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.60719300910</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>118</b>
PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE ESTRATÉGIAS DE ENSINO ATIVO, COMBINADAS COM AULAS TEÓRICAS, NO ENSINO DE FISIOLOGIA EM CURSO DE ODONTOLOGIA	
Fernanda Klein Marcondes	
Lais Tono Cardozo	
Maeline Santos Morais Carvalho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.60719300911</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>130</b>
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DA BAHIA	
Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito	
<b>DOI 10.22533/at.ed.60719300912</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>141</b>
A INTERNACIONALIZAÇÃO NO CAMPO DO CURRÍCULO: PESQUISANDO OS COLÓQUIOS LUSO-BRASILEIROS	
Jussara Cassiano Nascimento	
Ana Lisa Nishio	
<b>DOI 10.22533/at.ed.60719300913</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>151</b>
A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO DA EJA NO CONTEXTO PRISIONAL E OS PROCESSOS DE RESSOCIALIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS QUE ESTÃO EM CONFLITO COM A LEI	
Rarissa Maiara Fernandes de Lira	
Joel Severino da Silva	
Márcia Regina Barbosa	
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.60719300914</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>165</b>
ALFABETIZAÇÃO DIALÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	
Raíssa Oliveira Everton	
Maria José Albuquerque Santos	

<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>175</b>
AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Ana Beatriz Sousa Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.60719300916	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>187</b>
O ENSINO DE ARTE NO BRASIL E O MULTICULTURALISMO	
Tauã Carvalho de Assis	
DOI 10.22533/at.ed.60719300917	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>197</b>
DESAFIOS ENFRENTADOS PARA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ESCOLAR MULTICULTURAL	
Mayara Macedo Melo	
Francisco Lucas de Lima Fontes	
Franciane Santos do Nascimento	
Fernanda Gomes do Nascimento Silva	
Geane Blenda Mendes de Andrade	
João da Conceição da Costa	
Maria das Graças Sampaio	
Suzana Lima de Sousa	
Germano Soares Martins	
Ariane Freire Oliveira	
Ilana Maria do Espírito Santo	
Mércia Cycília de França Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.60719300918	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>207</b>
INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS CULTURAIS AFRICANOS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL: DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DOCENTE	
Maria Lucia Morrone	
DOI 10.22533/at.ed.60719300919	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>217</b>
PERCURSO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: CURRÍCULO, TEMPOS E ESPAÇOS EM TRANSFORMAÇÃO	
Andréia Morés	
Cineri Fachin Moraes	
Cristiane Backes Welter	
Delcio Antônio Agliardi	
DOI 10.22533/at.ed.60719300920	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>229</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>230</b>

## A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO DA EJA NO CONTEXTO PRISIONAL E OS PROCESSOS DE RESSOCIALIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS QUE ESTÃO EM CONFLITO COM A LEI

### **Rarissa Maiara Fernandes de Lira**

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE  
(Brasil), rarissa.lira@gmail.com

### **Joel Severino da Silva**

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE  
(Brasil), joelsilva.educar@gmail.com

### **Márcia Regina Barbosa**

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE  
(Brasil), marciape46@hotmail.com

### **Joaquim Luís Medeiros Alcoforado**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação  
da Universidade de Coimbra – FPCE/UC  
(Portugal), lalcoforado@fpce.uc.pt

**RESUMO:** Este trabalho é parte dos resultados de uma investigação iniciada em julho de 2016, e ainda em andamento, tendo como campo de pesquisa uma escola localizada em uma unidade prisional de segurança máxima, na cidade do Recife/BR. Nesse artigo, temos como objetivo analisar as propostas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas prisões, verificando o que propõem os documentos normativos estaduais e legislação que se referem à essa temática. Utilizamos como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com 5 professores e o gestor adjunto da instituição de ensino. Os dados foram analisados à luz de uma revisão bibliográfica tendo como eixo central as

relações entre o currículo, a reprodução das desigualdades e as propostas de inclusão. Os resultados sugerem para uma ação contingente e desconecta entre as proposições dos marcos legais e teóricos com as vivências das escolas prisionais, sobretudo em virtude das logísticas do sistema penitenciário.

**PALAVRAS-CHAVE:** currículo, EJA nas prisões, desigualdades, inclusão.

## 1 | INTRODUÇÃO

No transcurso da história, sobretudo, a partir de meados do século XX, a educação brasileira tem apresentado várias facetas, comumente relacionada a um projeto educacional nacional de cunho conservador, que tem posto em cheque os mecanismos de reprodução de desigualdades sociais pela própria configuração do sistema escolar. Essa afirmação esteve justificada no próprio pensamento epistemológico científico que fundamentava a matriz ideológica de ensino no país naquela época, quando afirmavam que as pessoas não estudavam porque o país era pobre. Porém, com a intervenção da ONU – Organizações das Nações Unidas, e as transformações econômicas e políticas a partir da segunda metade do século XX, este

pensamento foi mudado; passou-se ao contrário, dizer o seguinte: O país é pobre, porque as pessoas não estudam. E foi nesse movimento, de mudança de perspectiva, que viu-se, então, a necessidade de reformular o sistema de ensino no Brasil a fim que todos pudessem ter acesso à educação formal.

No entanto, apesar dessa ressignificação, residia ainda àquele período, um problema epistemológico assentado no campo da psicologia, o qual sustentava que a aprendizagem só se dava até a fase da adolescência. Este paradigma epistêmico inviabilizava qualquer proposta educacional que alcançasse aqueles que não tiveram acesso à educação após essa fase da vida, as quais precisariam, segundo a ONU, serem inseridas no sistema de ensino. As teorias de Piaget e Vygotsky, “resolviam” esse embate, sustentando que, a aprendizagem se dava ao longo da vida. Essa discussão é, atualmente, motivo de muitos estudos e que não cabe aprofundarmos aqui nesse momento, mas que seja relevante deixar claro essa contextualização para entendermos como tem sido historicamente compreendido o espaço da aprendizagem e educação para aqueles que se encontram na fase adulta.

Mediante esta nova concepção do campo da aprendizagem que passara a existir no Brasil, a modalidade de ensino para jovens e adultos (EJA) evidencia a fragilidade histórica do Estado brasileiro no tocante um sistema de ensino nacional para todos. A EJA, portanto, àquela época e estivera atrelada e/ou situadas em ações “retardatária” e compensatória para aqueles que não cumpriram a sua trajetória escolar em idade própria.

Vale salientar que, nesta modalidade educacional, em sua expressão concreta, um conjunto de variáveis complexas escapam de qualquer análise simples e generalizada, uma vez que não há um público homogêneo, como normalmente o há em outros níveis e modalidades de ensino. A única coisa em comum na EJA é a complexidade desenhada e, como se não bastasse, os limites desta modalidade, tem assumido, historicamente, um caráter compensatório que objetiva na maior parte do tempo “corrigir” o analfabetismo, visto na primeira metade do século XX como vergonha nacional. E em razão disso, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se constituído como a última porta, o último reduto daqueles que em um processo histórico de exclusão escolar ultrapassaram a idade de 15 anos sem concluir o Ensino Fundamental.

Sendo assim, é fácil compreender neste quadro, sujeitos que nunca foram à escola antes, porque não lhes foram dadas as condições para tal, somado às pessoas que retornaram à escola após décadas de afastamento e as pessoas jovens e adolescentes excluídas de um processo escolar recente, vítima de uma trajetória escolar interrompida pela vulnerabilidade social e econômica vivenciada pelas suas famílias. E é em meio a esta pluralidade de idade e variáveis e inquietações que estamos desenvolvendo esse trabalho de investigação, no sentido de entender como se dá o processo de ensino da EJA, nas escolas inseridas nas prisões, tendo como foco o currículo e a gestão das práticas curriculares destes espaços.

Em efeito, tomamos como lócus de pesquisa, a escola Nossa Senhora das Graças, localizada na unidade de segurança máxima do complexo prisional do Curado, na cidade do Recife/BR. A investigação, que ainda está em curso, iniciou-se em julho de 2016.

Portanto, a ànlaise que aqui apresentamos, tem como objetivo trazer à tona do debate acerca da educação em sistema prisional em Recife/BR apartir da escola já mencionada, as propostas curriculares e práticas de convivências na mesma; consequentemente, como interplela nas expectativas de vida dos adultos reeducandos.

Tal análise se dá através de dados “coletados” em entrevistas semiestruturadas na perspectiva de Richadson (2008) ao permitir o uso de inferências. Assim, participaram da amostragem, 5 (cinco) professores e um gestor adjunto da mesma instituição. Afim de se chegar ao objetivo explicitados, foram feitas as seguintes questões: Quais as possibilidades de construção de um currículo, experimentada nessa escola prisional, que efetive na prática a inclusão e ressocialização desses sujeitos que estão em conflito com a lei? Essas práticas curriculares se concentram para o respeito às diferenças e desigualdades, orientando para um processo de humanização e politização desses indivíduos? Estas foram examindas à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), dos documentos que normatizam a educação da EJA no Brasil; igaulemnte, nesse processo de análise, reportamo-nos a uma revisão de bibliográfica. Foram priorizadas neste estudo, as categorias: currículo, a reprodução das desigualdades sociais e proposta de inclusão.

## **1.1 Um breve fleche na história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil**

As décadas finais da primeira metade do século XX no Brasil foram de grande efervescência, em decorrência das transformações vividas por intenções políticas de caráter progressista e crescimento industrial. E isso repercutiu em vários seguimentos da sociedade brasileira, culminando em um forte êxodo rural, superlotando as grandes e médias cidades do país. Derivaram-se daí uma ampla demanda social por questões básicas de higiene, habitação e sobretudo educação, uma vez que toda aquela leva de pessoas advinda do campo, eram em sua maioria, totalmente alfabetizadas.

Essa condição se traduzia para o país como “vergonha nacional”, uma vez que a taxa de analfabetismo era vultosa (BRASIL, 2002). Em virtude desse quadro, iniciou-se no país, as primeiras iniciativas de Educação de Jovens e Adultos com influência direta e indiretamente, da ONU, ao reconhecê-la como uma necessidade básica, sobretudo, “urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de integração recente e também incrementar a população” (BRASIL 2002, p. 19,20).

Além da intervenção da ONU, tem-se a partir da segunda metade do século passado, outros movimentos em direção à educação de Jovens e Adultos, como

as atividades de alfabetização em Angico, no Rio Grande do Norte, liderada pelo educador Paulo Freire e outras campanhas de educação aligeiradas, especialmente no Nordeste do país. Dentre tais campanhas, sobressaem-se: Campanha de Pés no chão também se aprende a ler, realizado também no RN; Liga Brasileira Contra o Analfabetismo criada em 1915 e a Campanha de Adolescentes e Adultos de 1947 liderada por Anízio Teixeira, Costa e Araújo (2011). Todas elas tinham como pano de fundo, simplesmente, a erradicação do analfabetismo do país (BRASIL, 2002).

No entanto, com o golpe Civil Militar de 1964, todas estas propostas foram aniquiladas, e deu-se origem ao MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Este a nível nacional, assentada em uma proposta curricular totalmente mecanicista, compreendida por Freire, como educação bancária. Um pouco mais adiante, foi criado o Ensino Supletivo, com a tentativa de promover uma educação continuada, atendendo ao contingente de pessoas egressas do MOBREAL, consideradas “alfabetizadas” e isso, inevitavelmente, gerou uma nova demanda educativa, a saber, a continuidade do ensino (HADDAD E PIERRO, 2000).

Com o fim do Regime ditatorial, tem-se a promulgação da Constituição Federal de 1998, à qual está subjacente a Educação de Jovens e Adultos em seu art. 208. Em 1994, foi criado o CONEJA – Conselho Nacional de EJA, como espaço de discussão e problematização de questões que se voltam para a qualidade, conservação e manutenção de políticas públicas educacionais para esta modalidade da educação básica, tendo como foco não somente as variáveis mais complexas da EJA, mas também as questões curriculares pensadas para esta modalidade.

## **1.2 Currículo: Não só uma orientação de ensino, mas sobretudo um campo de disputa e relação de poder**

As discussões no âmbito educacional acerca da EJA, perpassa entre outras estâncias, essencialmente pelo currículo, não só o oficial, onde estão a priori todas as intenções e ordenamentos que direcionam as práticas do ensino, mas também, o currículo oculto, aquele que se explica pela reprodução cultural e reafirmação de valores que se refletem nas práticas dos educadores, ainda que de forma inconsciente. Segundo Henry Girou (1986), o currículo oculto compreende aquelas práticas subjacentes no cotidiano da escola, que embora não estando explícitas, reforçam posições de desigualdades e evidenciam estigmas no espaço escolar. Este conceito nos ajuda a perceber o caráter intrinsecamente conformista destas concepções que abordam a Escola, ou como um lugar politicamente neutro de aprendizagem ou como um espaço desvinculado da totalidade social (idem).

Sobre essas duas noções de currículo, devemos deixar claro o nosso entendimento de que em ambos os casos está dada a noção de poder, uma vez que segundo Nilma Gomes (2007), o currículo define qual a cultura que deve ser dada como hegemônica e representada, ao mesmo tempo que aponta qual a outra cultura

que deve ficar de fora de qualquer representatividade.

Na EJA, em razão de todas as especificidades já relatadas acima, esta é uma preocupação latente, de forma que exige parâmetros e orientações que relembram diretrizes específicas para o “seu currículo”. Este deve, privilegiar as demandas da própria modalidade de ensino. A qual está subjacente não somente na Constituição Federal, como na LDBEN/96 e nos pronunciamentos do Conselho Nacional de Educação (CNE-CEB).

Corroborando com este entendimento, os Parâmetros Curriculares de Pernambuco preveem a necessidade de uma ação curricular democrática, onde estabelece o PNLDEJA – Plano Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (Pernambuco, 2013). Além disso, temos o Parecer CNE/CED nº11/2000, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, estabelecendo que os componentes curriculares desta modalidade devem pautar-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CED, 2000), organizando-se estruturalmente de forma semelhante ao ensino fundamental I e II, uma vez que se organiza em eixos temáticos.

Entendemos então, que no campo da teoria e nos espaços organizacionais, o currículo da EJA se estrutura de maneira particular, na intenção de compreender as lacunas históricas que perpassam às necessidades e demandas de um público educacional diferenciado em diversos aspectos, que variam desde a diferença de idade até a carga cultural que trazem para a sala de aula. Todavia, precisamos reconhecer que as vivências, experiências e relações estabelecidas dentro das escolas prisionais são ainda mais características e fragilizadas pelas imposições de “segurança” e “vigilância” do sistema penitenciário, demandando da educação, e sobretudo das práticas curriculares, posturas de contemplação, convencimento, inclusão e atenuação das desigualdades.

E foi com base nessa compreensão que recorreremos aos dispositivos legais, na tentativa de entender como as práticas curriculares se tensionam, dividindo-se entre atender às demandas específicas dos estabelecimentos penais e não distanciar os reeducandos do currículo que se desdobra nas escolas “extra-muro” (Escolas que se localizam do lado de fora das prisões).

### **1.3 O que dizem os dispositivos legais e normativos**

No Brasil, o direito à educação é assegurado aos adultos (maiores de 18 anos) que se encontram na condição de privação de liberdade pela LEP - Lei de Execução Penal (7.210/1984) em articulação com a Constituição Federal da República, através da determinação e execução das medidas de acesso à educação, bem como atendimento aos demais direitos básicos.

Se referindo à LEP, a educação é orientada no âmbito nacional, mas interpretada de formas muito distintas nos espaços estaduais e isso reflete em muitos aspectos, como no quesito de investimentos, por exemplo. Isso significa que enquanto uns Estados investem duramente na implementação de ações de políticas públicas de

estímulo à educação penal, outros Estados não exercem o trabalho nesta mesma direção. Por consequência disto atrelado a outras variáveis, muitos Estados brasileiros não têm avançado referente à educação em contexto prisional.

A Lei de Execução Penal, a entende, como um instrumento de prevenção do crime e de ressocialização do indivíduo, assim postula:

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015).

No entanto, apesar do que postula, a lei não é por si só, suficiente à ressocialização. Se faz necessário, contudo, a articulação entre as instituições competentes, a exemplo, dos órgãos legislativos e executivos. Aqueles diz respeito a todo sistema jurídico e este ao sistema educacional, igualmente, responsáveis por esse processo.

No Brasil, vale ressaltar o papel e os esforços do Ministério da Educação (MEC), que se mobiliza no cumprimento da assistência através da educação, com o objetivo de trazer orientações para o atendimento necessidades educacionais tendo como referência documentos norteadores como o Plano Estadual de Educação em Prisões e o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais.

E é neste movimento, de assistência, garantia de direito e ressocialização que os processos de escolarização são vistos como itens de caráter primordial. É o que podemos observar no texto de referência divulgado pelo MEC em 2015, pela relatora Rita Gomes Nascimento:

O acesso à educação escolar é o principal eixo do atendimento, onde busca assegurar a frequência a todos os níveis escolares, em caráter obrigatório, para todos os adolescentes. Além de se buscar a sintonia entre o projeto político-pedagógico do programa de internação e as políticas de educação estadual e municipal, a ênfase no eixo do acesso à educação requer, entre outras ações:

- A atenção dos professores às dificuldades eventuais de aprendizagem, buscando ativar os dispositivos de aceleração de aprendizagem e de superação de defasagem escolar;
- A oferta de atividades de apoio pedagógico e a criação de outros espaços de formação que estimulem a autonomia, a responsabilidade, a autoestima e a criatividade do adolescente, na relação com o acervo cultural e de conhecimento social acumulados;
- A oportunidade de vivenciar processos de aprendizagem formais e não formais, que lhes permitam desenvolver habilidades, ampliando e diversificando seu universo simbólico e cultural. (NASCIMENTO, 2015. p.10).

Diante do que se apresenta, percebemos que há essa preocupação com a garantia de direitos no campo dos dispositivos legais, para os jovens e adultos que se encontram no contexto de privação de liberdade.

Olhando especificamente para o âmbito das questões didáticas e curriculares, citamos como documentos normativos, também, o plano estadual de educação em prisões do Estado de Pernambuco (PEEP – PE), onde apresenta como um dos eixos temáticos a sua preocupação com o “Currículo na Educação em Prisões: Ciências Humanas e suas Tecnologias”. A resolução Nº 2/2010 do Conselho Nacional de Educação, pela Câmara de Educação Básica, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta da EJA nos estabelecimentos penais, aponta orientações de estratégias didáticas e pedagógicas para atender às demandas educacionais das escolas prisionais.

Sendo assim, é com base nessas orientações que apresentamos a seguir um percurso tênue entre o que nos trazem esses documentos como orientações legais, e os discursos a respeito das vivências experimentadas pelos educadores e pelo gestor adjunto da escola pesquisada.

## 2 | PERCURSO METODOLÓGICO

Quanto aos objetivos, o artigo em questão assumiu uma forma descritiva, por trabalhar com as opiniões e percepções dos educadores e gestor da instituição de ensino pesquisada, dialogando com alguns marcos teóricos e documentos legais. E nesse sentido Gil (2010, p.25) define uma pesquisa descritiva como sendo aquela que tem por objetivo “descrever as características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Como campo de pesquisa, escolhemos a escola Nossa Senhora das Graças, localizada no interior do Presídio Frei Damião de Bonzano (PFDB), uma unidade de segurança máxima, parte do maior conjunto carcerário do Estado de Pernambuco, o complexo prisional do Curado. Localizado na região metropolitana do Recife, o complexo prisional, na sua totalidade, dispõe de 2,1 mil vagas, mas acomoda o triplo desta capacidade, sendo marcado pela superlotação.

Referindo-se ao processo de coleta dos dados, este deu-se através de entrevistas semiestruturadas conforme Richardson (2008), realizadas no dia 01 de julho de 2016. Foram entrevistados, 05 professores e 01 gestor adjunto. Os mesmos estão identificados neste trabalho como Professor 1 (P1), Professor 2 (P2), Professor 3 (P3), Professor 4 (P4), Professor 5 (P5) e Gestor (GESTOR).

Os dados foram analisados com base no que propõe Duarte (2004) e Bardin (2011), sendo, desta forma, os dados organizados e submetidos a uma pré-análise, que segundo Bardin (2011, p.125) corresponde ao momento em que: “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a

um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Em seguida, os dados coletados foram submetidos à exploração do material e interpretação dos dados, conforme a perspectiva das autoras mencionadas, a qual dar-se-á através da segmentação das falas dos sujeitos, interpretação minuciosa destas informações e categorização das “unidades de significação”.

### **3 | UM PASSEIO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA**

#### **3.1 Uma tendência à reprodução cultural**

Para entender como se dá a reprodução cultural nas escolas prisionais, através da gestão de práticas curriculares, nós precisamos, primeiramente, reforçar o que explicamos no início deste trabalho, quando abordamos o currículo como uma relação de poder: O currículo das escolas no Brasil, tendem a reproduzir os valores culturais e sociais, reforçando as desigualdades e as práticas de injustiça. E isso não acontece de forma intencional, na maior parte do tempo, mas sobretudo, pelo fato delas refletirem os interesses particulares das classes dominantes, concebendo alguns conhecimentos como o “conhecimento verdadeiro” e trazendo para os espaços escolares as características de uma sociedade desigual e capitalista, tendo o currículo como um canal de reprodução.

Nas escolas prisionais isso não acontece de forma distinta, e reconhecemos que é em decorrência de diversos fatores. Primeiro porque o currículo da EJA nos estabelecimentos penais deve se orientar pelas diretrizes curriculares nacionais, que se aplicam a qualquer turma de EJA do nosso país, conforme resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Segundo, porque os reeducandos não são pessoas que “nasceram dentro das prisões”, mas sim indivíduos que um dia estiveram em convívio social, experimentando do processo de construção cultural e que, por questões de vulnerabilidades diversas, encontram-se, nesse momento, numa condição temporária de privação de liberdade. E por fim, mas não menos importante, porque os educadores desses espaços são os mesmos educadores das escolas “extra-muro”, com os mesmos valores e as mesmas concepções de mundo, e preocupam-se com o momento em que estes reeducandos serão (re)inseridos socialmente, e por isso mediam uma educação sabendo que apesar das necessidades serem diferentes, eles não podem estar alheios à realidade que se estabelece nos espaços educacionais fora do sistema penitenciário.

Nesse sentido, recorreremos ao que Motta (2000, p.52-53) afirma quando fala sobre as intenções da escola ao exercer o seu papel social, colocando que, por questões intencionais do sistema capitalista, as escolas acabam convencendo os “dominados” a pensarem de acordo com os interesses dos “dominantes” e isso reforça a sua organização burocrática, tornando-a uma “instituição total”, espaço semelhante aos hospitais psiquiátricos e às prisões e em seguida afirma que:

A crise da educação é a crise da sociedade que a engendra. Os conteúdos tornam-se pouco importantes e os controles burocráticos, através de diários de classe, provas e exames, são supervalorizados. [...] A prisão tem por objetivos explícitos a punição, a vigilância, a separação da sociedade e a recuperação. [...] No interior da instituição total o indivíduo passa por um processo de mortificação do eu. Esse processo consiste em um “destreinamento”, em uma “desaculturação”. Ao entrar numa instituição total os indivíduos devem esquecer os papéis que desempenham fora dela [...]. (MOTTA, 2000. p.54-55).

Percebemos, então, além do que já fora dito, que a teoria explica os conteúdos (currículo) como sendo pouco importantes, em detrimento das questões burocráticas que se constroem nas instituições reguladoras, como nas escolas e nas prisões. Além disso, diante da fala do autor, podemos confirmar que a semelhança que se estabelece entre essas duas “instituições totais”, corroboram para o reconhecimento da dificuldade que existe ao tentarmos desvencilhar as práticas de controle e domínio que se reproduz nas escolas prisionais. E, tendo isso como base, se estamos a divagar sobre a reprodução cultural desses espaços, como imaginar práticas curriculares que afirmem as (des)semelhanças dessas instituições.

A resposta para essa questão que se levanta pode ser compreendida como uma tensão e reafirma a dificuldade em efetivar na prática uma gestão curricular que fuja dessa reprodução cultural, atendendo às demandas educacionais desses reeducandos, tendo como foco a sua ressocialização, conforme explicaremos a seguir: Na resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, tratando sobre as práticas curriculares para a oferta da EJA nos estabelecimentos penais, o seu artigo 3º afirma que:

Art. 3º A oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações:

I – [...]

II – [...]

III – 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; [...] (RESOLUÇÃO Nº 2/2010- CNE/CEB).

No entanto, apesar desse desenho sobre as intenções curriculares da EJA nas prisões pelo documento normativo, ouvimos dos professores entrevistados 1(P1) e 5(P5), que as práticas vivenciadas na escola prisional pesquisada precisam ser repensadas e que carregam uma sensação de obsolescência:

Olhe vou ser muito sincero, eu acho que, metodologicamente e didaticamente isso está ultrapassado[...] e os conteúdos lecionados aqui são conteúdos que, [...], que não abarca não dá conta da realidade do sistema prisional, não é então assim... Primeiro que o sistema educacional no meu entendimento já vem falido a muito tempo, essa história de quadro, piloto, livro, ele exclui tanto os jovens que estão fora do sistema prisional como também exclui os jovens que estão dentro do sistema prisional. Então, eu acho que, inclusive a modalidade EJA precisa ser

reformulada, para o sistema prisional, precisa ser discutido isso! (P1).

Acho que ainda está muito a desejar, fica muito a desejar, acho poderia ter mais cursos profissionalizantes, acho que nas penitenciárias devia ter universidades, sabe? Então eu avalio que precisa ter um currículo precisa ter um olhar diferente para essa educação dentro do sistema prisional, não é igual a escola normal regular, as necessidades são diferentes, veja a necessidade do ensino fundamental é uma e pra necessidade do ensino médio é outra imagine pra educação em prisões? [...] (P2).

Sendo assim, podemos perceber que além da dificuldade de não reproduzir a herança cultural da desigualdade, no currículo da EJA no contexto de privação, existe também um distanciamento no que se trata das concepções curriculares observadas e relatadas pelos educadores entrevistados, comparando ao que se espera pelo documento normativo em questão. E é essa a tensão real que entendemos potencializar as fragilidades de uma gestão curricular nesses espaços.

### 3.2 O currículo como viés de construção identitária

No segundo momento desse trabalho, buscamos entender as intenções curriculares da instituição de ensino pesquisada, compreendendo o currículo como um viés de construção identitária que para se realizar, necessariamente, depende do envolvimento dos reeducandos, dos educadores, das políticas e práticas pedagógicas da instituição de ensino e de todas as interferências e correlações existente entre o sistema penitenciário e o sistema educacional que se localiza no interior das prisões.

Sobre esse processo de construção identitária, Stuart Hall (1999), entende que a identidade é uma concepção sociológica que preenche as lacunas existentes entre o mundo pessoal do indivíduo e o mundo público, determinando a forma como o indivíduo vai se relacionar com o meio social. Entendemos também que nossas identidades se formam (e se transformam) continuamente, à medida que somos interpelados pelos sistemas culturais, e nesse sentido, identificamos a educação e as práticas escolares como um ponto cooperante e de influência significativa na construção da identidade.

Depois recorremos ao campo legal e normativo, na busca por entender a idealização dos objetivos educacionais que se voltam para a EJA no contexto das prisões e nesse movimento utilizamos como ponto de partida o Plano Estadual de Educação em Prisões (PEEP – PE), quando nos apresenta as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da educação de jovens e adultos. É o que podemos observar a seguir:

O parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação ressalta o fato de que a EJA “necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem dos alunos” (SOARES, 2002, p. 38.). Este parecer chama atenção para as funções reparadora, equalizadora e qualificadora que passam a configurar a EJA a partir do novo modelo de sociedade de fins do século XX e início do século XXI. (PEEP – PE/2013).

E nesse intento, destacamos como ponto de relevância a intenção do Conselho

Nacional de Educação (CNE/CEB) ao declarar que se faz necessário (re)pensar um modelo pedagógico específico para os reeducandos, no contexto prisional, reforçando também as intenções da resolução discutida anteriormente (Resol. Nº2/2010) ao associar as práticas de educação formal às atividades complementares de cultura e lazer. Essa afirmação nos assegura que no campo legal e normativo, as intenções e esforços coadunam na busca pela concretização das funções idealizadas para essa modalidade da educação, no interior das prisões, e por consequência na construção de identidade dos reeducandos.

Conforme o PEEP – PE, estas funções são explicadas como:

[...] A função reparadora visa oportunizar o acesso ao conhecimento sistematizado para aqueles que não tiveram a oportunidade nem direito à escolarização na fase de vida adequada, frente a uma sociedade injusta e perversamente desigual. [...] Já a função equalizadora na EJA objetiva possibilitar ao educando o mesmo ritmo de qualidade do Ensino Regular, numa perspectiva que respeita os princípios da proporcionalidade, razoabilidade e bom senso, adequando as diferenças a um currículo específico para cada unidade de ensino dos estabelecimentos prisionais. [...] Por fim a função qualificadora almeja garantir a preparação para vida e a inserção do educando no mundo do trabalho, nos mais diversos espaços sociais e culturais, favorecendo o processo de ressocialização dos reeducandos, bem como oportuniza ao estudante dominar códigos e linguagens formais somados a sua história de vida. (PEEP – PE/2013).

Diante do que se apresenta, destacamos três aspectos relevantes que se associam à construção da identidade dos jovens e adultos reeducandos: O primeiro, o fato de apresentar ao reeducando a educação como instrumento de reparação e de desconstrução de uma prática injusta de exclusão. O segundo, a possibilidade de adequação do currículo às demandas que estão em constante transformação e mudança, características de uma identidade pós-moderna. E o terceiro, a concepção da EJA como “perspectiva de futuro”, buscando assegurar uma ideia de continuidade e de construção de identidades que ocupem os mais diversos meios sociais.

Além disso, é importante destacar que somando-se a essas idealizações para a EJA nas escolas prisionais, as instituições de ensino possuem autonomia para gerir as suas práticas curriculares, ainda que ela esteja limitada pelas logísticas de segurança e vigilância do sistema penitenciário. É o que nos apresenta a fala do gestor entrevistado a seguir:

A gente segue a orientação do que o Estado estabelece para as diretrizes curriculares, para a EJA normal, agora, [...] por muito tempo eu sempre achei, também, que deveria ter uma grade específica, depois eu comecei a pensar que dentro dessa grade a gente pode trabalhar o currículo oculto, pode trabalhar de forma diferenciada... não, necessariamente, mudando essa grade, porque essa grade, do ponto de vista administrativo, prático, fica muito complicado quando você muda [...] (GESTOR).

Dessa forma, compreendemos até aqui que o currículo da EJA no contexto das prisões é construído na intenção de não se desviar dos padrões desenhados para as escolas do meio aberto, ainda que as necessidades e exigências das escolas prisionais sejam muito particulares, e isso representa uma fragilidade para a gestão do currículo

como construtor de identidades.

A preocupação com a construção identitária desses reeducando, concebendo a educação como instrumento ressocializador, é presença marcante tanto nas práticas educacionais como nas orientações legais. No entanto, percebemos que há dificuldades na concretização dos objetivos que se projetam, especialmente em virtude de questões sociais, culturais, burocráticas e administrativas, e isso nos remete ao que Lopes (2004) afirma quando explica que currículo, identidade, política e cultura são indissociáveis, sendo a identidade um resultado do processo de subjetivação dos indivíduos aos discursos culturais.

### 3.3 O currículo como espaço de emancipação política

Por último, buscamos olhar, ainda que brevemente, o currículo da EJA como um espaço de emancipação política, local onde os sujeitos reeducandos devem experimentar momentos de posicionamento ativo no mundo, sentir-se como sujeitos históricos, construtores e agentes de produções culturais, ainda que as reproduções sociais insistam em lhes conservar excluídos no interior de uma “instituição total”.

Na análise desse aspecto curricular, inicialmente, atuamos com as noções de comunidade, de Bawman (2003), que explica a configuração e a (des)construção da tão almejada comunidade, “segura” e “coletiva”, definindo que comunidade é o local que inspira proteção. Entretanto, a conquista dessa tão almejada comunidade, pode implicar na perda da liberdade; conseqüentemente, perder a autonomia, e também o direito à identidade, uma vez que o coletivo, pode anular individual. Sobre isso Bawman afirma que:

“A comunidade realmente existente” será diferente da de seus sonhos – mais semelhante ao seu contrário: aumentará os seus temores e inseguranças, em vez de diluí-los ou deixá-los de lado. Exigirá vigilância vinte e quatro horas por dia e a afiação diária das espadas, para a luta, dia sim, dia não, para manter os estranhos fora dos muros e para caçar os vira-casacas em seu próprio meio. (BAWMAN, 2003.p 22).

Neste aspecto, conforme o autor, é possível construir mentalmente as relações de dependência, violência, submissão e poder que se praticam dentro das penitenciárias, e olhar para a instituição escolar que se insere nesse espaço é, também, considerá-la como parte dessa comunidade, que paga o “preço pelo privilégio de viver em comunidade”, estando dessa forma a educação tão encarcerada quando os reeducandos, e isso, conseqüentemente, contempla as questões curriculares.

Sendo assim, conceber o currículo como um espaço de emancipação política, é idealizar um currículo capaz de vencer todos os obstáculos dessa “comunidade” corrompida pela violência, medo e descrédito com o futuro. Vimos que a educação é tida na LEP e na CF/1988 como instrumento ressocializador, e ainda que não seja a solução de todos os problemas, abre as “portas” para as possibilidades de uma vida em continuidade. Contudo, é o currículo em ação que fará refletir as práticas dessa

idealização.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados, até o momento dessa pesquisa, sugere, inicialmente, para um movimento de desconexão entre as proposições dos marcos legais e teóricos com as vivências das escolas prisionais, sobretudo em consequência das logísticas do sistema penitenciário e da falta de assistência de políticas públicas para a educação àquele contexto, dificultando e/ou inviabilizando a efetivação prática da inclusão e ressocialização dos sujeitos que se encontram privados de liberdade.

Foi-nos possível perceber que, se faz necessário devida articulação entre as “agencias” que legislam e as que executam a EJA em contexto prisional a fim de se ter um educação problematizadora e ao sê-la, constitui-se elemento de emancipação como dizia Freire; comprometida com a luta pelo fim das desigualdades sociais, tendo em vista a não reprodução de questões culturais que denunciam o sucateamento da educação, das práticas educacionais e dos parâmetros curriculares da EJA. Além disso, foi possível perceber a insatisfação e desânimo dos educadores e gestor, com os moldes curriculares adotados para essa modalidade de ensino no espaço das prisões.

Outro fator importante levantado durante a análise dos dados, foi a necessidade de reconhecer que a relação e interdependência entre as questões curriculares também se processam na EJA, especialmente, nos estabelecimentos penais, entendendo o currículo como documento de identidade, como um espaço de posicionamento crítico e como um meio das interações e reproduções culturais. Conceber essa modalidade, no contexto de privação, sob essa perspectiva, significa pôr em prática as expectativas de mudança que se debruçam sobre a educação como instrumento de ressocialização e inclusão.

E por fim, destacamos essa temática como alvo de grande importância para o campo da educação no Brasil, reforçando a relevância de se firmar a continuidade desse estudo na intenção de se desdobrar acerca das práticas e intenções curriculares da EJA nas escolas prisionais.

#### REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Comunidade: **A busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar. 2003.

BRASIL, Ministério da Educação/Ação Educativa. **Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**, Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. CÂMARA DOS DEPUTADOS, **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-normaatualizada-pl.pdf>. Acessado em: 04/06/2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm)>. Acessado em: 17/06/2016.

COSTA, Deane Monteiro Vieira. ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a atuação de Lourenço filho (1947-1950): a arte da guerra 2011**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0126.pdf>. Acessado em: 04/09/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo / [Nilma Lino Gomes]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acessado em 25 de maio de 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. (2000). Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. n.14. Mai/ago. p.108-130.

LOPES, Alice Cassimiro.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez. 2011.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **O que é burocracia**. São Paulo. Editora Brasiliense. Coleção Primeiros Passos. 2000.

RICHARDSON, Robert Jarry. Entrevista. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas** 3ª ed. São Paulo. Editora Atlas. 2008.

SCARFÓ, Francisco. **A educação pública em prisões na América Latina**: garantia de uma igualdade substantiva. In: UNESCO. Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania. Brasília, DF: UNESCO, OEI, AECID, 2009. p. 121-130.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como política cultural: Henry Giroux. In: **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.p.51-56.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no brasil. Revista On-line: **HISTEDBR**. n.38, p. 49-59, jun.2010. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05\\_38.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf). Acesso em: 09. Abr.2016.

STUART, Hall. A identidade em questão. In: **A identidade Cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 1999. p.7-24.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Aprendizagem Narrativa 73, 74, 75, 76, 79, 82

### C

Cidadania 30, 32, 37, 40, 44, 47, 48, 52, 57, 61, 66, 69, 133, 140, 164, 193, 201, 202, 212, 220, 225

Corpolítica 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

Currículo Narrativo 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82

### D

Democratização 35, 37, 39, 45, 47, 49, 115

Desigualdades 3, 30, 41, 54, 138, 151, 153, 154, 155, 158, 163, 179, 181, 185

Diálogo 3, 4, 20, 39, 84, 94, 101, 107, 108, 112, 114, 122, 145, 146, 148, 187, 193, 194, 195, 196, 205, 215, 225

Diretrizes Curriculares 16, 20, 21, 24, 61, 67, 86, 93, 95, 134, 155, 158, 161, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 185, 200, 204, 212, 215, 218, 227

Discurso 1, 4, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 39, 40, 42, 45, 58, 63, 71, 105, 136, 145, 147, 177, 190, 191, 192, 199, 211

### E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 28, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 125, 127, 128, 130, 132, 133, 134, 138, 140, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229

Educação Comparada 37, 48

Educação Contextualizada 106, 107, 111, 113, 114, 115, 116, 117

Educação Física 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 133, 226

Educação Rural 106, 107, 108, 113, 115

Ensino Ativo 118, 120, 121, 125, 126

Ensino de Arte 187, 194, 196

Ensino Médio 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 107, 116, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 139, 140, 156, 160, 188, 189, 209, 210, 219, 229

Escola Quilombola 1, 7, 9

Estratégia 17, 22, 42, 43, 84, 92, 114, 118, 122, 124, 125, 126, 127, 179, 205, 220

Extensão Universitária 26, 27, 29, 32, 33, 35, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 95

## F

Fisiologia 118, 120, 121, 122, 123, 125, 126

Formação de professores 2, 4, 5, 9, 12, 61, 81, 84, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 180, 181, 184, 186, 187, 192, 207, 211, 215, 223, 225

Formação humana 18, 19, 40, 63, 64, 68, 69, 71, 91, 133

## G

Gênero & Sexualidade 26

## H

Hegemonia 13, 14, 21, 22, 23, 47, 191, 208

## I

Inclusão 7, 40, 54, 57, 58, 61, 69, 71, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 111, 130, 139, 147, 151, 153, 155, 159, 163, 174, 176, 179, 180, 181, 184, 185, 204, 214, 215, 219, 225, 229

Integração 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 57, 58, 61, 118, 153

Integração regional 37, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

Internacionalização 52, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149

Interseccionalidade 26, 31

## M

Mercosul 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

Multiculturalismo 9, 138, 143, 149, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 205, 214

## O

Organização pedagógica 106, 110, 111

## P

Política curricular 13, 14, 15, 16, 17, 22

Políticas educacionais 37, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 85, 109, 111, 180, 219, 220

Prática pedagógica 1, 2, 4, 8, 10, 11, 17, 107, 112, 114, 115, 178, 182, 184, 186, 206, 215

Práticas curriculares 6, 54, 55, 77, 83, 106, 107, 109, 110, 131, 133, 139, 152, 153, 155, 158, 159, 161

## R

Reflexividade 49

Relações étnico-raciais 130, 136, 138, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186,

204, 206, 207, 209, 212, 215

## **T**

Tecnologia 18, 19, 20, 49, 56, 58, 91, 111, 112, 133, 166, 167, 229

## **U**

Universidade 1, 2, 7, 13, 14, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 37, 47, 48, 63, 73, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 106, 120, 141, 142, 143, 149, 151, 165, 174, 175, 176, 185, 186, 197, 203, 206, 207, 215, 217, 218

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-660-7

