

Autor: Priscila Ribeiro Gomes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –UNIRIO

EJA no Sistema Penitenciário: em busca de direitos

1- Introdução

Este estudo surgiu das preocupações suscitadas em torno do ambiente prisional, na tentativa de convidar professores, pesquisadores da área de educação, os órgãos competentes do sistema penitenciário e a sociedade civil organizada para uma reflexão sobre as práticas educativas nas penitenciárias. A avaliação de políticas públicas para o atendimento de um currículo mais adequado para esta realidade, exige que se enfrente sua diferença em relação às demais escolas, pautando-se no cotidiano prisional, direcionando-se às ações sócio-educativas, a fim de discutir quais as práticas educativas mais adequadas que possam contribuir para a reintegração do preso ao convívio social. Belloni (2003, p. 44) definiu que “política pública é a ação intencional do Estado junto à sociedade”. A autora a partir da definição apresentada argumenta ainda que uma política pública “deve estar voltada para a sociedade e envolver recursos sociais, toda política pública deve ser sistematicamente avaliada do ponto de vista de sua relevância e adequação às necessidades sociais”.

Quando falamos em avaliação de políticas públicas, segundo Belloni (2003, p. 45) estamos tratando de uma parte que integra o processo de desenvolvimento da política pública, pois possibilita uma averiguação sistemática do cumprimento de sua função social. O processo de avaliação tem como finalidade conhecer os fatores positivos de uma política, sinalizando seus equívocos e carências, a fim de promover seu aprimoramento ou sua reformulação de acordo com o grupo social a que se destina. Analisar e compreender todo o contexto com vistas a revisão ou substituição de uma determinada política, busca fundamentalmente, a participação dos sujeitos internos e externos, que são essenciais do ponto de vista da política que está sendo avaliada, sendo o resultado desta implementação relevantes não só para seus formuladores, mas para todos os setores sociais atingidos direta ou indiretamente.

Cumpri esclarecer que não é a intenção deste trabalho realizar neste momento uma avaliação de políticas públicas de educação para jovens e adultos privados de liberdade, mas sim apontar o quanto são deficientes as políticas públicas de currículo existentes e aplicadas no âmbito da educação de jovens e adultos, e neste caso em especial, de jovens e adultos que se encontram encarcerados, onde constatamos uma maior ausência destas ações necessitando serem revistas e reavaliadas pelo poder público.

No caso deste trabalho não podemos esquecer que estamos tratando da população carcerária, onde o sucesso ou fracasso de uma política pública atinge diretamente toda a sociedade.

Dentre os diversos tipos de avaliação existe a avaliação educacional que tem como objetivo avaliar questões relativas ao ensino e a aprendizagem, ou seja, quando um indivíduo ou grupos são submetidos a processos a fim de adquirir saberes, diz

respeito a verificar como aquele indivíduo ou grupo a ser analisado está desempenhando sua atividade no campo educacional, seja aprendendo ou ensinando.

Envolvidos neste contexto, buscamos pensar a necessidade da educação no processo de ressocialização da pessoa encarcerada, que significa um cidadão em melhores condições de retorno à sociedade, um cidadão que tenha resgatado sua identidade. Porém, não podemos nos esquecer que este processo de perda de valores e de reconhecimento de si próprios ocorre com os indivíduos encarcerados, bem antes de serem sentenciados e condenados à perda de liberdade. Vale ressaltar que os internos penitenciários são na grande maioria negros, pobres com pouca ou quase nenhuma instrução, que vivem precariamente em favelas e bairros pobres das periferias das cidades, ou seja, mesmo quando em liberdade já haviam sido excluídos do acesso aos bens sociais mínimos como educação, saúde e habitação a que tem direito qualquer cidadão.

2- O cotidiano na Penitenciária Talavera Bruce

Cabe aqui fazermos uma pausa para explicar de forma um pouco sucinta como se dá o cotidiano numa penitenciária a fim de dar ao leitor uma compreensão melhor do que estamos nos propondo a questionar. Elegemos para estudo, uma Penitenciária Feminina, por acreditarmos ser ainda mais complexa que uma masculina. Localizada no Município do Rio de Janeiro, a Penitenciária Talavera Bruce, é uma das unidades que compõe o Complexo de Bangu. É uma prisão feminina, criada na década de 40, com alto índice de complexidade, e possui uma historicidade marcante na trajetória do sistema penitenciário, carecendo de um estudo mais apurado. Cumprem pena neste estabelecimento aproximadamente 310 presas¹ em regime fechado. Nesta unidade prisional, está inserida uma das doze escolas que mencionamos anteriormente, a Escola Estadual Roberto Burle Marx, onde estão matriculadas 124 detentas, das quais aproximadamente 75 participam das aulas regularmente.

A Escola Estadual Roberto Burle Marx funciona em dois turnos, o primeiro das 8 às 11 horas, e o segundo das 13 às 16 horas. Nesta escola são ministradas aulas desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, bem como outras atividades curriculares obrigatórias e não-obrigatórias. Durante as aulas, há uma pausa para o recreio em torno de 20 minutos, e neste horário a escola oferece merenda às alunas. Para que tenhamos uma compreensão melhor sobre a escola na prisão é necessário sabermos como é a realidade numa cadeia, afim de que possamos entender porque o cotidiano de uma escola prisional se torna tão complexo.

A escola está restrita à rotina da unidade prisional, dificultando seu funcionamento. Ou seja, todo dia, na parte da manhã, às 8 horas, é realizado em cada unidade prisional um ritual que recebe o nome de “confere”. Este procedimento como o próprio nome já está dizendo, é a conferência, de todos os presos um a um. Neste momento ocorre a troca de equipe, os agentes penitenciários de plantão conferem se está tudo certo na cadeia, se todas as internas estão presentes e se houve

¹ Dados obtidos no ano de 2006.

alguma fuga à noite. Logo em seguida é servido o café da manhã. Encerrada a conferência, é aberta a cadeia, as internas são liberadas para sair de suas celas e poderem participar das atividades disponíveis, sendo que grande parte permanece ociosa nos pátios ou vagando pela cadeia. Em torno das 11 horas é servido o almoço, das 11 h e 30 min até às 14 horas, as internas ficam trancadas, neste momento é realizado outro “confere”. Às 16 h e 30 min, é servido o jantar, e às 17 horas, todas se recolhem para suas celas, para que os agentes possam realizar o “confere da noite”. Recolhidas em suas celas, as internas assistem televisão, participam de atividades lúdicas, escrevem cartas, cantam, estudam dentre outras.

Nos finais de semana e nas quartas-feiras, inicia-se a romaria das visitas, um momento muito esperado pelas internas, que recebem os seus familiares e amigos. Nesses dias, parece que estamos vendo um outro local, pois o clima se torna harmônico, com mais vida. Crianças, mulheres e idosos se misturam fazendo piqueniques pelos cantos da unidade, e hora em que as internas aproveitam para vender seus artesanatos aos visitantes.

Neste panorama rapidamente configurado, já podemos identificar questões que nos remetem à reflexões acerca do espaço escola na prisão e sua relação escola/prisão. Há uma lacuna nas políticas públicas neste âmbito, que dêem conta de um currículo adequado para atender a estas demandas tão específicas, observando o que deveria ser diferente nesta proposta curricular. Assim, no contexto curricular, a identidade do fazer pedagógico deve ser vista como algo que está em diversos lugares, porém com características diferentes em cada lugar e mesmo assim diferentes entre si. Atualmente, tem-se muito argumentado a favor de uma teoria que leve em consideração a dimensão prática do currículo, visando compreendê-lo em ação, ou seja, nos contextos de concretização do currículo desde a sua prescrição até a efetivação nas salas de aulas.

Pelo exposto, é muito difícil manter uma escola nestas condições. Se às 8 horas as presas estão no “confere”, elas chegam atrasadas na maioria das vezes. Existe um intervalo do recreio, e há um rigor no horário de saída para cumprir com o horário do almoço às 11 horas, para o caso de funcionamento pela manhã. O mesmo acontece à tarde com o horário do jantar às 17h. Um dia da semana letiva (de segunda à sexta-feira) é usado para o dia de visita.

Outro fator restritivo para a educação dos presos se revela nos suportes financeiros. O recurso orçamentário destinado a este tipo de escola é menor, impedindo sua manutenção e a compra de material didático, causando desestímulo nas internas, que não podem comprá-los, adicionando ao fato de que muitas vão à escola somente para comer. A maioria destas escolas é obrigada a solicitar recursos junto a Secretaria para a compra do material necessário, sendo a verba concedida de acordo com o número de alunos, e por serem as aulas ministradas em presídios, torna-se difícil o aumento desta verba, pois não se tem espaço físico para atender um grande número de alunas. Assim, em algumas unidades, por exemplo, tanto o espaço como as ações educacionais são realizadas de forma improvisada e dirigidas para um pequeno grupo, não atendendo ao efetivo da cadeia. A improvisação se justifica, em alguns casos, por falta de apoio dos técnicos

administrativos da unidade, bem como, em outros, por falta de recursos humanos e financeiros que venham contribuir com tal prática.

O dilema entre trabalho e escola faz com que a interna opte pelo primeiro, considerando que cada três dias trabalhados representam um dia a menos na pena, aliado ao fato de ainda receber um salário, o que tem um peso para a obtenção de recursos econômicos destinados à vida na cadeia e no auxílio à manutenção de familiares. Educação e trabalho são duas importantes categorias que permeiam toda a discussão sobre o programa de "ressocialização" no sistema penitenciário. Hoje, há um outro grupo que acredita que a educação e o trabalho devem estar articulados, ou seja, acreditam que deve existir um meio da interna conciliar estudo com trabalho. Entretanto, já foi aprovado pela Vara de Execuções Penais (VEP) do Rio de Janeiro, a remição de penas para quem estuda, sendo que a cada 18 horas de estudo que equivalem a seis dias, diminui um dia na pena, mesmo assim, elas ainda têm preferência pelo trabalho, que oferece benefícios mais imediatos e favoráveis à condição de apenado.

Os fatos levantados até o momento apontam a necessidade de estudos que venham a contribuir para um planejamento curricular adequado à condição de detento, visando sua inserção social, considerando ser uma realidade totalmente diferente dos padrões da educação fora dos muros, não podendo, contudo, receber o mesmo sistema de ensino, pois todo esse processo é delicado para ser pensado de maneira tão ampla, visto que, cada realidade tem suas características particulares. Os fatos apresentados até o momento nos permitem retomar o pensamento de Moreira (2005, p. 29-30) quando afirma que:

No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? Essas forças vão desde o poder dos grupos e classes dominantes corporificado no Estado – uma fonte central de poder em uma educação estatalmente controlada – quanto nos inúmeros cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder. Nesse sentido, é importante não identificar o poder simplesmente com pessoas ou atos legais, o que poderia levar a negligenciar as relações de poder inscritas nas rotinas e rituais institucionais cotidianos.

Neste contexto, faz-se necessário que sejam revistos o currículo e a carga horária, que trabalham com a matriz curricular de jovens e adultos noturno, que são aplicadas no período diurno por se tratarem de presos, com se fosse uma escola regular, e hoje é impossível cumprir essa carga horária exigida pelo currículo nacional, pois os presos estão submetidos à rotina de uma unidade prisional.

Um dos maiores obstáculos que encontramos para o cumprimento deste currículo imposto pela Secretaria Estadual de Educação, é a restrição dos presos aos

horários da unidade, é obvio que eles precisam obedecer a uma rotina, e, como isso pode ser feito de maneira que não comprometa o desempenho escolar?

Necessitamos de estudos que venham contribuir para a constituição de um programa próprio com uma matriz curricular mais adequada que, compreendendo melhor a realidade das presas, seja possível cumprir com os objetivos de oferecer escolarização e possibilidades de ressocialização futura.

Desta forma, através de um olhar minucioso, percebemos que não se produz uma educação de qualidade, tendo em vista, que muitas concluem o ensino fundamental sem saber ler e escrever corretamente. Se observarmos a fundo esta questão, verificaremos certo “desperdício”, pois um preso custa um gasto alto para o estado, e de que adianta mantê-lo numa escola, se ele não consegue corresponder com um resultado positivo, tendo em vista a falta de condições favoráveis a ele, como a adequação de um currículo que propicie uma melhor flexibilidade nos horários, porque além de estudar os presos também trabalham.

3- Educação prisional, práticas educativas e currículo

Se pensarmos na ação educativa como uma estratégia no processo de ressocialização, podemos responder as interrogações de onde, quando e como os discurso sobre educação prisional se efetivam, dizendo que é no currículo que essas demandas se efetivam, é aí, no currículo, que elas se materializam. Portanto, quando o discurso profere a ressocialização e, por conseguinte, aponta a educação como uma via, na prática é no currículo que se expressa a concretização destes objetivos. Se expressa, primeiro no currículo oficial e se efetiva no currículo praticado.

Currículo é um termo que admite mais de uma significação. Já foi definido: 1) como uma série estruturada de resultados; 2) como um conjunto de matérias – o famoso elenco de conteúdos a serem trabalhados; 3) como conjunto de experiências que os estudantes desenvolvem sob a tutela da escola e 4) como intento de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa.

De um ponto de vista mais amplo, poderíamos afirmar que toda a vida humana é em si mesma uma “pista de corrida”, na qual traçamos algumas rotas a seguir, abandonamos umas, produzimos algumas, às vezes desconstruímos as já realizadas para reinventarmos outras tantas. Mas na própria corrida da história identificam-se determinadas “pistas de corrida”, que no conjunto se constituem e se efetivam nas instituições escolares, *locus* privilegiado nas sociedades modernas para a construção histórica e social do currículo, interferindo no que somos, em nossas formas de conceber o mundo, em nossa subjetividade.

Segundo Costa (2003, p.39) as escolas e seus currículos são territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política de identidade².

Falar sobre questões de identidades em instituições sociais, em especial na escola dentro da prisão, é abordar as representações que se efetivam nas práticas

² Ler Stuart Hall (2005, p. 17) “As sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito”- isto é, identidades para os indivíduos.

educativas e que acabam por refletir na produção e reprodução de diferenças, distinções e desigualdades. As representações surgem a partir das formas de se produzir significados que são transmitidos pelos discursos, através da linguagem³. Assim, as representações são conjuntos de idéias que se relacionam discursivamente, impregnados de significados que vão surgindo de acordo com as regras que são consideradas adequadas e verdadeiras por determinado grupo, instituído por relações de poder. Por meio da língua que falam, da posição que ocupam, dos bens materiais e culturais, ou por outro atributo a mais que possuam, os grupos mais poderosos impõem seus significados aos mais fracos, enunciando como verdadeiro o referencial que parte deles próprios, como se fosse o normal, fazendo com que se reproduzam os significados que são ditados como válidos sobre os outros grupos. Esses saberes tidos como corretos deixados pelos grupos mais poderosos, e que fomos desde a infância tentando aceitar como verdadeiros, como científicos como “universais”, e que estão presentes em todos os dispositivos culturais que permeiam nossas vidas é que regulam e consequentemente produzem nossa identidade.

Neste sentido, quando mencionamos práticas educativas, devemos ter em mente o currículo como sendo uma destas práticas onde se manifesta o poder. Para tanto é necessário ficar clara a noção de currículo que se pretende trabalhar nesta pesquisa, concebendo currículo na mesma perspectiva de Costa (2003, p.41) quando diz:

Ao me referir ao currículo não estou pensando simplesmente no conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos etc. que compõem a atividade escolar, mas estou concebendo esse conjunto como algo articulado segundo certa ordenação e em determinada direção, impulsionado por ímpetos que não são casuais. O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo.

Partindo de uma analogia de inspiração *foucaultiana*, observamos que as relações de poder se manifestam em todos os espaços se apresentando de forma repressiva, disseminada e dissimulada à medida que forjam, que escondem, como se puséssemos uma venda que nos impedisse de enxergar a realidade “nua e crua” de fato. Da mesma forma que nos foi apresentado anteriormente as tecnologias de correção do indivíduo, utilizadas como formas de punir dentro das prisões,

³ Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal forma ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de ‘realidade’. (Costa, 2003, p. 42)

apresentamos também as tecnologias⁴ sociais que respondem a uma “vontade de saber” inseparável da “vontade de poder” e que exercem forte influência na construção das identidades. Neste aspecto o currículo faz parte dessas tecnologias sociais, pois controla e conduz o processo de discurso pela ótica dominante. Sob esse enfoque a escola está condicionada a moldar tipos específicos de sujeitos aptos para um tipo específico de sociedade.

Continuando a nossa análise ainda pelo prisma *foucaultiano*, vemos que o currículo pressupõe dois eixos tecnológicos. O primeiro diz respeito às “tecnologias de dominação”, que tem por intencionalidade conhecer o sujeito para que se torne mais fácil administrá-lo, onde o governo exerceria um controle externo. Já a segunda aborda as “tecnologias do eu”, na qual os indivíduos impregnados das “tecnologias de dominação”, onde o Estado já teria exercido seu papel de narrador do discurso, passariam a exercer um autocontrole sobre eles mesmos. Nesta perspectiva, os indivíduos já reconhecem os discursos ditados pelo governo passando apenas a incorporá-los e reproduzi-los, de forma perigosa, pois já o tem naturalizado. O que parece a primeira vista é que estamos em uma grande fábrica, onde os objetos, nós-sujeitos- pudéssemos ter nossas identidades fabricadas de acordo com as relações de poder que se materializam em forma de dispositivos disciplinares. Assim como a prisão é uma fábrica que forma delinquentes (FOUCAULT, 2005), a escola por meio de suas tecnologias sociais formaria os sujeitos com uma identidade forjada. O que seriam, então, essas crises de identidades que tanto ouvimos falar? Arriscando um palpite poderíamos dizer que é o momento em que o sujeito se depara com todo esse ilusionismo, com toda essa farsa e se pergunta quem ele é, ao ver que o mundo é muito mais complexo do que aquilo que foi transmitido a ele por meio de uma fala dominante.

Segundo Costa (2003, p. 61) o currículo escolar é um texto que pode nos contar muitas histórias: histórias sobre indivíduos, grupos, sociedades, culturas, tradições; histórias que pretendem nos relatar como as coisas são ou deveriam ser. A autora utilizando-se das palavras de Foucault (1996) diz que o que há de comum entre elas é uma vontade de saber que, é inseparável da vontade de poder, e tem se constituído em “prodigiosa maquinaria destinada a excluir”.

No sentido de que estamos tratando agora, o currículo ganha uma nova dimensão, mais rica e complexa, mais instigante da nossa capacidade de pensar, estimulante de novos questionamentos. Afirmamos, então, que o currículo é um artefato histórico, social e cultural, cujas formas de domínio no cotidiano não são naturais, muito ao contrário, são produzidas, e, neste sentido, é que usamos a expressão “artefato”, como algo que é produto e, portanto, não é dado pronto, é resultado de diversos processos que numa sociedade excludente têm marcas da dominação. Cabe-nos o exercício contínuo de desvelar essa produção, desnaturalizá-la, e, para tal tarefa, árdua por sinal, se colocam as velhas questões da sociologia do currículo: por que determinado conhecimento e não outro; por que uma forma de ensiná-lo e

⁴ Costa, 2003, p. 51.

não outra; questões que se resumem no “por que” das formas de seleção e organização do conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, propõe-se colocar o currículo num espaço maior de investigações, no qual se elencam as suas determinações sociais, históricas e culturais. Ao trilhar essa linha de argumentação se descortinam, se desnudam outros aspectos: o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento atemporal, tem uma história, diretamente relacionada a formas específicas de organização da sociedade e da educação.

Sabemos, entendemos e analisamos sobre currículo intensamente, nos últimos anos, mas abandonamos questões curriculares que se apresentam em ambientes excluídos socialmente. E a prisão é apenas um deles.

Vencida a etapa de desconstruir as idéias previamente concebidas sobre currículo, podemos nos perguntar por que tratar de currículo na educação de presos, proposta inicial deste trabalho, explicitamente declarada no seu título. Poderíamos expor algumas justificativas, mas preferimos ficar com apenas uma que qualificamos como a mais importante para o momento: é necessário utilizar o conhecimento acumulado no campo de estudos do currículo para discutir políticas públicas destinadas à educação prisional, contemplando também políticas de currículo para estas práticas nos espaços prisionais, de forma diferenciada e não como uma simples transposição do que já existe fora dos muros da prisão.

4- Educação prisional e Educação Extra-muros: mas o que têm de diferentes?

A pergunta leva aos questionamentos que desejamos discutir, sem esgotar no presente momento, sob o ponto de vista da produção de políticas públicas de currículo. O que se tem presenciado até bem recentemente foi a transposição de práticas muito próximas, quando não semelhantes, àquelas realizadas na “educação regular” ou “educação extra-muros”, como convencionam denominar os sujeitos envolvidos diretamente neste trabalho – os apenados, os professores de escolas dos presídios, os funcionários das penitenciárias e demais agentes sociais do poder público.

Entretanto, nossa preocupação quer se voltar exclusivamente à uma parcela desse contexto educativo: **a escolarização formal**. O apenado dentre tantos problemas a enfrentar possui a necessidade de resgate da escolarização que lhe foi negada em tempo desejado, que seria a infância e adolescência.

Só muito recentemente as ações públicas passaram a evidenciar preocupação com questões referentes às desigualdades educacionais, notadamente, de jovens e adultos. No âmbito federal, fruto de diversas lutas foi criada uma nova secretaria, que em nosso entendimento apresenta uma forma de ver a educação, antes desconsiderada. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em julho de 2004.

Entretanto, não podemos esquecer que as escolas prisionais ainda pertencem à Secretaria Estadual de Educação, mas podemos considerar um grande salto o fato

de sabermos que matérias relacionadas à educação prisional já estão sendo discutidas dentro da Secad, comprovando já ser considerada educação de jovens e adultos.

Os dados nos dão conta de que a realidade deveria ser outra. Essa modalidade de educação merece uma atenção muito maior. O relatório-síntese do Fórum de Educação de Jovens e Adultos (2006, p.33) destaca que:

O Brasil possui a quarta população prisional do mundo, perdendo apenas para Rússia, China e Estados Unidos. Desta população, somente 18% encontram-se em atividades educacionais, segundo o DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional, do Ministério da Justiça. Ainda que seja um direito garantido pela Constituição e pela Lei de Execuções Penais, a pouca oferta de educação nas prisões reflete-se nos números que, ainda segundo o DEPEN, demonstram que 70% da população prisional não possui o ensino fundamental completo e 10% é analfabeta. 30% da população prisional possui entre 18 e 24 anos, o que ressalta a necessidade de oferta da EJA nas prisões.

Mas, retomando a questão da “diferença”, o que há de diferente no currículo que se propõe para atender uma situação tão específica e diferente? À primeira vista parece algo meio confuso e redundante este tipo de pergunta, mas é proposital e necessário para que possamos refletir acerca do currículo que é oferecido nas escolas da prisão. A denominação de “currículo diferenciado” nestes casos é bastante paradoxal, pois ao analisá-lo de fato, notamos que de diferenciado nada existe, sendo o mesmo já aplicado nas escolas da rede estadual extra-muros (fora da prisão); o mesmo que é desenvolvido para a Educação de Jovens e Adultos. Convém perguntar: como é possível o mesmo sistema de ensino, os mesmos processos de seleção e organização de conteúdos e objetivos para atender uma população que se encontra numa realidade totalmente peculiar? Ocorre neste caso um estranhamento dos alunos para com estes métodos de ensino que estão sendo oferecidos, e ainda um estranhamento destes métodos para com a realidade na qual eles estão inseridos, pois se choca diretamente com a rotina da Unidade a qual eles estão submetidos.

Ora, o preso, diferentemente dos alunos de uma escola extra-muros regular, está condicionado a dispositivos disciplinares específicos, que são mais rigorosos do que em outras escolas, que dizem respeito à manutenção da ordem na instituição penitenciária na qual ele esteja custodiado. Esta realidade, assim como tantas outras, encontra-se impregnada de problemas relacionados à ordem social, política, econômica e também cultural que influenciam diretamente as propostas educativas, principalmente no que tange as formas de organização de tempos e espaços educativos. Por consequência, há um reflexo nos mecanismos de produção de identidade dos indivíduos que ali estão inseridos, implicando diretamente na formação da cidadania. As práticas educativas transportadas de escolas extra-muros, sem procedimentos específicos de adequação à educação prisional,

terminam por dificultar o reconhecimento dos sujeitos envolvidos. Cabe esclarecer que quando propomos um currículo diferenciado, não estamos falando em minimizar conteúdos, pois desta forma estaríamos cometendo um grande equívoco, mas, sim, em se repensar as propostas curriculares de modo a adequá-las ao cotidiano prisional e à realidade destes sujeitos apenados. Não podemos perder de vista que estamos tratando de processos de escolarização do preso.

5- Considerações Finais

Uma das primeiras evidências a se considerar na discussão sobre a distinção nas práticas de escolarização nos espaços da prisão, se situa, no seu cotidiano diferenciado. Parece evidente, mas não é assim considerado pelas autoridades competentes, pelo menos até o momento. Não existem, ainda, propostas curriculares construídas para atender às especificidades destes sujeitos e destes espaços da realidade prisional, uma constatação que merece estudo detalhado e maior comprometimento dos agentes sociais envolvidos na questão.

Contudo, é extremamente importante um planejamento com propostas de ações político-pedagógicas, voltadas para elaboração curricular, conscientes de sua função primordial na busca pela formação de uma identidade, contribuindo para o retorno social do indivíduo, alertando para urgência de se aumentarem esforços em estudos específicos que ofereçam novas diretrizes à questão, articulando subsídios intelectuais e técnicos que venham a somar com o trabalho que está sendo desenvolvido.

Referências Bibliográficas

- BELLONI, Isaura (org). **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 3ª edição. São Paulo: Cortês, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- . **Lei de Execuções Penais**. Lei nº 7210 de 11 de julho de 1984. Brasília: Imprensa Oficial, 1984.
- . Ministério da Justiça. O Sistema Penitenciário no Brasil. Dados consolidados nos Estados. Disponível em: http://www.sejus.es.gov.br/download/consolidado_2006.pdf. Acesso em: 10.jun.07.
- COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. 30.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- HALL, Stuart . **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.