



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDICCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA
ESCOLA BÁSICA

ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO ESCOLAR NA UNIDADE PRISIONAL MASCULINA DE TUCURUÍ:
ANÁLISE DO CURRÍCULO ESCOLAR ENTRE MUROS E GRADES

Belém – PA

2024

ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR NA UNIDADE PRISIONAL MASCULINA DE TUCURUÍ:
ANÁLISE DO CURRÍCULO ESCOLAR ENTRE MUROS E GRADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientador: Prof. Dr. Willian Lazaretti da Conceição

Belém – PA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S725e Sousa de Oliveira, Adonias.
Educação Escolar na Unidade Prisional Masculina de Tucuruí:
análise do currículo escolar entre muros e grades / Adonias Sousa
de Oliveira. — 2024.
145 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Willian Lazaretti da Conceição
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2024.
1. Educação em Prisões. 2. Escola Básica. 3. Currículo. 4.
Direitos Humanos. I. Título.

CDD 370

ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR NA UNIDADE PRISIONAL MASCULINA DE TUCURUÍ:
ANÁLISE DO CURRÍCULO ESCOLAR ENTRE MUROS E GRADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientador: Prof. Dr. Willian Lazaretti da Conceição

Aprovada em: 26/11/2024.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Willian Lazaretti da Conceição (Orientador/Presidente)
Universidade Federal do Pará (PPEB/NEB/UFPA)

Prof. Dr. Andrio Alves Gatinho (Avaliador Interno)
Universidade Federal do Pará (PPEB/NEB/UFPA)

Profº Dr. Caio Cesar Silva Nascimento (Avaliador Externo)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Belém – PA
2024

Ao soberano Deus por ter me acompanhado e protegido durante esta caminhada.

Ao meu pai, Sebastião e a minha saudosa mãe Alda (*in memoriam*), a quem tanto amo, pelo cuidado e compromisso com a minha formação.

A meus irmãos e demais familiares, que com palavras encorajadoras me incentivavam a não desistir deste sonho.

À minha esposa, Deusilene, e às minhas filhas, Milena e Isabella, pelo carinho, paciência e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me possibilitou retomar ao Centro Acadêmico, me fortaleceu durante toda jornada e esteve na minha companhia em todas as idas e vindas no percurso Tucuruí x Belém x Tucuruí, me conduzindo de forma segura. A Ele toda honra e toda glória!

Ao meu pai, Sebastião e minha mãe Alda (*in memoriam*) que mesmo sendo analfabetos, compreenderam a importância de manter os filhos na escola, incentivando-os a buscarem uma vida melhor por meio da educação. Foram grandes mestres!

À minha esposa Deusilene, que ao suportar minha ausência física e, muitas vezes, embora presente, compreendeu meu distanciamento em razão da responsabilidade com as atividades do curso. A ti minha eterna gratidão! Te amo, vida!

Às minhas filhas Milena e Isabella, meu “Ânjique” e “Orim” (meus tesouros), razão da minha vida. É por elas que luto bravamente, dia a dia. Amo vocês de montão, “prencêsas”!

Aos demais parentes e amigos que torceram pelo meu ingresso no mestrado, em especial aos amigos Irene Elias e Nerivaldo Oliveira, que me incentivaram a retornar à academia como pesquisador. Agradeço de coração!

À minha sobrinha Daiane e ao amigo Bruno, por me receberem com tanto carinho e acolhimento em sua casa quando estive longe de casa.

Aos colegas de turma, pela parceria nos trabalhos e troca de saberes. Agradeço também pelos momentos de descontração e pela disposição de ouvir minhas angústias e desabafos, especialmente Dany Montelles, Manu e Silmara.

Aos professores da Unidade Prisional Masculina de Tucuruí que, muito contribuíram com a pesquisa, em especial a coordenadora pedagógica, professora Iris. A eles, minha eterna gratidão!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Willian Lazaretti da Conceição, que com sua sabedoria me possibilitou refletir sobre a Educação Básica, ajudando-me a construir e desconstruir conceitos considerados intocáveis. Sua orientação me fez perceber questões que passavam muitas vezes despercebidas, mas que fizeram toda a diferença, além de me desafiar a explorar o uso da tecnologia. Sou profundamente grato a você, doutor. Minha eterna admiração!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Justiça Social - Edujus, espaço onde dialogamos sobre os grupos minoritários, alvitando mobilizar a sociedade civil organizada e autoridades políticas em favor destas pessoas.

E, aos Professores e Professoras do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) por compartilharem conosco o conhecimento que possuem.

“Ninguém conhece realmente uma nação até estar atrás das grades. Uma nação não deveria ser julgada pelo modo como trata seus melhores cidadãos, e sim, como trata os piores.”

(Mandela, 1995)

RESUMO

Este trabalho aborda a oferta da Educação Escolar em Prisões como garantia de direito, com foco na implementação do currículo do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Unidade Prisional Masculina de Tucuruí (UPMT). O objetivo foi compreender as especificidades das ações pedagógicas desse currículo, avaliando o impacto dos espaços escolares no processo de ensino-aprendizagem e a relação entre os aspectos punitivos e educativos. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa, que utilizou análise documental, pesquisa bibliográfica, observação participante e entrevistas semiestruturadas. A análise temática identificou quatro categorias principais: (i) o currículo escolar implementado nos espaços de ensino das unidades penitenciárias; (ii) educação escolar na UPMT: uma análise do currículo entre muros e grades; (iii) o ambiente carcerário de Tucuruí enquanto local de práticas pedagógicas; e (iv) impacto dos aspectos punitivos e educativos no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados apontam que, embora a educação seja um direito garantido, sua implementação nos espaços prisionais enfrenta desafios significativos, refletindo a omissão da sociedade em assegurar direitos humanos a uma população historicamente marginalizada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Prisões; Escola Básica; Currículo; Direitos Humanos.

ABSTRACT

This study addresses the provision of School Education in Prisons as a guaranteed right, focusing on the implementation of the Elementary Education curriculum within the Youth and Adult Education (EJA) modality at the Men's Prison Unit of Tucuruí (UPMT). The objective was to understand the specificities of the pedagogical actions involved in this curriculum, assessing the impact of educational spaces on the teaching-learning process and the relationship between punitive and educational aspects. Methodologically, this is a case study with a qualitative approach, employing document analysis, bibliographic research, participant observation, and semi-structured interviews. The thematic analysis identified four main categories: (i) the school curriculum implemented in educational spaces within prison units; (ii) school education at UPMT: an analysis of the curriculum within walls and bars; (iii) the prison environment in Tucuruí as a site for pedagogical practices; and (iv) the impact of punitive and educational aspects on the teaching and learning process. The results indicate that, although education is a guaranteed right, its implementation in prison settings faces significant challenges, reflecting society's neglect in ensuring human rights for a historically marginalized population.

KEYWORDS: Education in Prisons; Basic School; Curriculum; Human Rights.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos Professores da UPMT em 2023.....	68
Quadro 2 - Exames externos realizados pela UPMT no ano de 2023.....	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Causas da evasão/desistência escolar na UPMT - 2023.....	66
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Unidade Prisional Masculina de Tucuruí via Satélite.....	34
Figura 2 - Vista panorâmica da fachada da Unidade Prisional Masculina de Tucuruí no dia da inauguração.....	35
Figura 3 - A Educação Dividida: Professores e Alunos Atrás das Grades.....	64
Figura 4 - Layout de uma sala de aula da UPMT.....	96

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP/ICS/UFPA – Comitê de Ética em Pesquisas do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMET – Conselho Municipal de Educação de Tucuruí

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CRFB/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

CRRT – Centro de Recuperação Regional de Tucuruí

DBAPs – Diretrizes Básicas para Arquitetura Prisional

EGPR – Escola de Gestão Prisional e Ressocialização

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública

FIC – Formação Inicial e Continuada

IFPA – Instituto Federal de Educação Tecnológica do Pará

INFOPEN – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEP – Lei de Execução Penal

PEEPs – Planos Estaduais de Educação em Prisões

PPEB/UFPA – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará

PPLs – Pessoas Privadas de Liberdade

SEAP/PA – Secretaria Estadual de Administração Penitenciária do Pará

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SMET – Sistema Municipal de Educação de Tucuruí

TAGA – Termo de Autorização para Gravação Audiovisual

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UHE –Tucuruí – Usina Hidrelétrica de Tucuruí

UPMT – Unidade Prisional Masculina de Tucuruí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Aproximação e a relevância do tema.....	16
1.2 A educação no contexto situado da prisão.....	20
1.3 O problema e os objetivos da pesquisa.....	29
1.4 Contextualizando o caminho metodológico	30
1.4.1 Desvelando o <i>locus</i> da pesquisa	34
1.4.2 O percurso metodológico da pesquisa	36
1.4.3 Rota para a análise dos dados	41
2 O CURRÍCULO ESCOLAR IMPLEMENTADO NOS ESPAÇOS DE ENSINO EM UNIDADES PENITENCIÁRIAS.....	44
2.1 Processos educativos e práticas sociais nas ações pedagógicas das escolas em contextos prisionais.....	49
2.2 Formação inicial e continuada das pessoas que atuam na educação escolar em prisões....	54
2.3 Espaços de Aprendizagem no currículo encarcerado	58
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	62
3.1 A Injustiça Curricular na Educação Prisional de Tucuruí: uma análise das desconexões e desafios.....	64
3.2 Espaços e recursos limitados: implicações para os processos de ensino e de aprendizagem.....	92
3.3 Impacto dos aspectos punitivos e educativos no processo de ensino e de aprendizagem da UPMT.....	108
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	129
Apêndice A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Aplicada aos Professores da UPMT.....	129
Apêndice B – Transcrições das Entrevista Semiestruturada Aplicada aos Professores da UPMT.....	132
Apêndice C – Relatórios de Campo da Observação Participante.....	133
ANEXOS	134
Anexo A – Declaração de Aprovação do Projeto de Pesquisa pela SEAP/EAP.....	134
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	135

Anexo C – Termo de Compromisso de Pesquisa Acadêmica... ..	138
Anexo D – Parecer Consubstanciado Favorável emitido pelo CEP	141
Anexo E – Desenho Curricular do Ensino Fundamental – EJA Semipresencial de Tucuruí-PA.....	145

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar na Unidade Prisional Masculina de Tucuruí é um tema que se reveste de grande relevância, considerando as idiossincrasias do contexto prisional e a importância do currículo escolar como um instrumento de garantia de direitos. Este estudo direcionou suas lentes ao Currículo da Educação Básica nos Espaços Prisionais, analisando sua implementação e os desafios enfrentados no ambiente carcerário, desvelando como a educação se insere na vida dos reclusos e quais são as implicações desse processo para sua reintegração social.

Esta seção introdutória, estará descrita em subtópicos. Inicialmente aborda a relevância do tema e a educação no contexto prisional, ressaltando como a educação escolar, através do currículo, pode corroborar para a transformação e ressocialização dos custodiados. Em seguida, apresentará o problema de pesquisa e respectivos objetivos, além do caminho metodológico adotado, que inclui a contextualização do *locus* da pesquisa, a descrição do percurso metodológico e a estratégia para análise dos dados. Por meio desse percurso investigativo nos foi possível conhecer a dinâmica educativa em uma penitenciária em Tucuruí, sob o qual fomos impelidos a refletir sobre a eficácia do currículo na promoção da justiça social e dos direitos humanos.

Posteriormente, a unidade teórica discute o currículo escolar implementado nos espaços de ensino em unidades penitenciárias no âmbito nacional, subsidiando a interpretação dos dados coletados. E, por fim, serão apresentados os resultados e as discussões, que visam esclarecer como ocorrem as interações entre as práticas educativas e “as realidades” do cotidiano prisional em Tucuruí, discorrendo um diálogo contínuo sobre a educação como um direito fundamental - mesmo em contextos de privação de liberdade - em toda a tessitura do texto.

1.1 Aproximação e a relevância do tema

Para iniciar, faz-se importante apresentar, brevemente, minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, com o intuito de relacionar minhas vivências à escolha do tema desta pesquisa.

O fator econômico do município onde nasci foi determinante para a minha carreira na docência. A pacata cidade, Poção de Pedras–MA, na década de 1990, oferecia o Ensino Médio Regular concomitante a dois cursos de formação técnica. Para os menos abastados, o Magistério (sistema público) e, aos demais de classe média, Contabilidade (rede privada). O dualismo educacional era muito forte naquela época. Por dualismo educacional entende-se um tipo de

ensino para as camadas populares e outro para as camadas dominantes da sociedade. Acerca destes aspectos, Nóvoa (2009) disserta sobre os dois tipos de escola:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (Nóvoa, 2009, p. 64).

Dado ao contexto em que as escolas estão situadas, em “duas velocidades”, o autor demonstra um certo grau de preocupação, posto que há escolas distintas para públicos distintos. Realidade claramente vivenciada pela comunidade poço-pedrense na década de 1990, onde as famílias com melhor condição financeira matriculavam seus filhos no curso Técnico de Contabilidade ou os encaminhavam às cidades maiores, inclusive à capital, em busca de outras opções para carreira escolar, o que não era o meu caso. Logo, não restando outra saída, resolvi cursar o Magistério. Ali o meu caminho para a docência começava a ser trilhado.

No ano de 1994, aos 17 anos, quando cursava o 2º ano, minha professora da disciplina de Didática ofereceu-me a regência de uma turma de segunda série em uma escola recém-inaugurada no bairro vizinho ao que residia. Ali trabalhei como docente por dois anos, até terminar o curso, no ano de 1995. No entanto, a questão salarial não era muito atrativa. Assim como a maioria dos nordestinos, precisava desbravar outros horizontes em busca de melhores oportunidades de trabalho.

Migrei para cidade de Tucuruí, Sudeste paraense, onde trabalhei por quase três anos em uma das filiais da empresa Armazém Paraíba na função de auxiliar administrativo do departamento de vendas externas. No ano de 1998, apenas com formação técnica no curso Magistério, inscrevi-me para o concurso público deste município, retomando ao ofício da docência em 1999, agora como estatutário, ministrando aula para turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Minha aproximação com a temática Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como registro o ano 2000, ocasião que minha lotação foi designada para esta modalidade de ensino. Ainda em período probatório, assumi uma turma de segunda etapa. O desafio era enorme, posto que mais da metade da turma não dominava as habilidades mínimas de leitura, escrita e operações matemáticas.

Todavia, estes jovens, adultos e idosos, ao passo que buscaram a escola, estavam ansiosos para aprender assinar o próprio nome e fazer contas. Provocado pela euforia dos alunos, iniciei minhas primeiras pesquisas sobre essa modalidade de ensino: pesquisava

materiais em livros e sugestões de atividades, participava constantemente de formações continuadas e, sempre, estava dialogando com os professores veteranos.

Anos depois, fui em busca de uma graduação, a licenciatura no curso Normal Superior e, posteriormente, Pedagogia. Na carreira acadêmica cursei algumas disciplinas que tratavam das modalidades de ensino do sistema educacional brasileiro e meu encanto era a EJA, afinal, meus alunos eram jovens, adultos e idosos.

Acompanhando a ascensão acadêmica, vieram outras oportunidades profissionais. Após dois anos de experiência em sala de aula, assumi a vice-direção de uma escola que ofertava quatro turnos (matutino/intermediário/vespertino/noturno), ocasião que iniciei uma pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar pela Universidade do Estado do Pará, Campus Tucuruí.

Posteriormente, outro desafio me foi posto: a Coordenação Pedagógica da EJA do Sistema Municipal de Educação de Tucuruí (SMET). Sob a minha responsabilidade estava o desafio de acompanhar as ações pedagógicas de todas as escolas da cidade, do Campo e do Centro de Recuperação Regional de Tucuruí (CRRT), hoje denominada Unidade Prisional Masculina de Tucuruí (UPMT) que ofertassem a modalidade de ensino.

Ressalta-se que a oferta desta modalidade de ensino ocorria nos moldes presencial e modular. O discente, no ato da matrícula, apresentava a opção de ir à escola de segunda a sexta-feira quando aderiria ao sistema presencial ou caso optasse pelo sistema modular, recebia um caderno de atividades e frequentava as aulas somente de segunda a quarta-feira recorrendo ao polo de estudo as quintas-feiras para tutoria, caso apresentasse alguma dificuldade no conteúdo da semana. Quanto as sextas-feiras, estas eram reservadas para os momentos de formação continuada do corpo docente e equipe técnica pedagógica.

Durante a trajetória acadêmica e profissional, pude perceber que a universalização da oferta da Educação Básica no Brasil, institucionalizada em 2009 por meio da [Emenda Constitucional n.º 59](#), não era algo tão simples. O acesso à educação não era garantia da permanência dos alunos nas escolas regulares e a oferta de vagas na unidade prisional era incompatível com a demanda carcerária.

Não bastassem os dilemas próprios da corrida para implementação da Universalização da Educação Básica no Brasil, Tucuruí vivia uma inconstância na economia, o que obrigava aos trabalhadores recorrerem a outros Estados em busca de oportunidade de trabalho. Uma turma iniciava com quarenta alunos e terminava com aproximadamente dez. Segundo [Arroyo \(2011\)](#), as altas taxas de evasão escolar constitui-se um dos maiores problemas enfrentados pelas redes de educação pública brasileira.

Inquieto com o afastamento repentino destes alunos, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) por meio da Coordenação da EJA, pasta que estava sob minha responsabilidade, resolveu investigar as causas da evasão escolar naquele contexto.

No primeiro bimestre dos anos letivos 2015 e 2016, os alunos regularmente matriculados no Sistema Municipal de Educação de Tucuruí, na modalidade EJA, responderam um questionário que, dentre tantas perguntas, buscava identificar o que os levaria a evasão escolar. Para pesquisar a Instituição contou com a colaboração dos docentes, aos quais confiou a coleta dos dados. Por sua vez, uma equipe técnica da Semec trabalhou na sistematização dos dados identificando fortes evidências de ordem socioeconômica que poderiam ser determinantes para o afastamento destes alunos, tais como: acesso limitado ao transporte escolar, violência no entorno da escola, gravidez na adolescência, proibição do cônjuge, não havia com quem deixar os filhos, problemas de doença na família, baixa resiliência emocional, etc. Porém, a principal causa era o desemprego, razão pela qual muitos alunos saíam da cidade em busca de oportunidade de trabalho em outras localidades.

No entanto, também havia questões de ordem intraescolar que colaboravam para o afastamento dessa comunidade: reprodução do material didático dos alunos do Ensino Fundamental, horário que era servida a merenda escolar, carga-horária exaustiva de estudo, clima escolar, falta de empatia do professor, aulas monótonas, dentre outras.

Educar jovens e adultos é uma tarefa desafiadora, especialmente diante dos diversos fatores internos e externos que envolvem a comunidade escolar. Apesar disso, durante o período que estive coordenando a EJA, muitas ações foram empreendidas no intento de minimizar os problemas peculiares desta modalidade de ensino, por exemplo: oferta de formação continuada para professores, elaboração de planejamentos, reuniões pedagógicas e administrativas, adequação do horário da merenda escolar para o horário da entrada, distribuição de alguns materiais escolares (cadernos/lápis/borracha), etc. No entanto, os resultados nem sempre eram promissores.

Todavia, Tucuruí viveu uma instabilidade na gestão pública no período de 2017 a 2020. Ocorre que em função da morte do prefeito Jones Willian no ano de 2017, quando estava apenas há 7 meses de governo, o serviço público na cidade sofreu severas consequências durante o quadriênio. A gestão municipal ficou alternando entre vice-prefeito e presidente da Câmara. Nesta inconstância, a pasta da Educação sofreu com a mudança de seis secretários de Educação. Com isso, as ações eram revisadas a cada governo e, então, nada avançava.

Neste período, recém-empossado em um novo concurso público municipal para o cargo de Pedagogo – Administrador Escolar, fui convidado a assumir, em momentos distintos, os

cargos de diretor de ensino e secretário adjunto de Educação. Neste intervalo, também ocupei a cadeira de titular da modalidade EJA no Conselho Municipal de Educação de Tucuruí (CMET) por três anos.

Acreditando que o exercício destas funções me possibilitaria repensar o currículo escolar da EJA, fui vencido pela sobrecarga das demandas inerentes as funções e impossibilitado de sequenciar qualquer proposta de trabalho em razão da constante rotatividade de Secretários de Educação.

Entretanto, meio a esse turbilhão de acontecimentos, fui designado a coordenar uma equipe que trabalharia na reconstrução do currículo da Educação Escolar Indígena e, paralelamente, liderar uma equipe que trabalharia na construção de uma proposta pedagógica que contemplasse a EJA, com foco nas Pessoas Privadas de Liberdade (PPLs). Nascia ali os primeiros diálogos com o Instituto Federal de Educação Tecnológica do Pará (IFPA) para a construção de um currículo que contemplasse a escolarização atrelada a cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Tudo caminhava bem. Oitivas, rodas de conversas, grupos de estudos, etc. até que fui convidado a retornar ao cargo de concurso, Administrador Escolar. Atualmente estou lotado como diretor na Escola Municipal de Educação Fundamental Governador Fernando José de Leão Guilhon, em gozo de Licença-Aprimoramento.

Dada a minha trajetória acadêmica e profissional, somada a importância atribuída a educação escolar como um dos elementos que pode contribuir para a reintegração social do sujeito privado de liberdade, fui impelido a empreender tal pesquisa no contexto do município de Tucuruí, buscando contribuir social e politicamente ao que concerne investigar como ocorre o acesso, a permanência e a qualidade do ensino ofertado aos custodiados da Unidade Prisional Masculina de Tucuruí (UPMT), razão pela qual me propus a concorrer uma vaga no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/UFPA), Campus Belém.

1.2 A educação no contexto situado da prisão

A luta pela educação no sistema prisional está historicamente ligada a movimentos sociais e políticos que buscam a humanização das prisões e a garantia dos direitos dos encarcerados.

Os Movimentos Sociais em defesa dos direitos humanos no Brasil surgiram após a Segunda Guerra Mundial, mas ganharam maior visibilidade durante o regime militar (1964-1985), quando intensificaram suas ações, principalmente na defesa dos presos políticos e na

denúncia, junto a organismos internacionais, dos abusos e maus-tratos cometidos pelo regime.

Nos últimos anos, inúmeras movimentações em favor da garantia dos direitos humanos começaram a se consolidar no Brasil, como a Associação de Amigos e Familiares de Presos/as (Amparar), que tem como missão a defesa dos direitos humanos de adolescentes e adultos encarcerados, egressos do sistema penal, e de seus familiares.

Ademais, diversos movimentos sociais e organizações têm defendido os direitos dos privados de liberdade, destacando a educação como um elemento essencial para a reintegração social e para a redução da reincidência criminal.

Entre essas organizações, algumas têm um foco mais específico na promoção da educação para os encarcerados, como o Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), fundado em 1982, organizado pela sociedade civil, sem fins lucrativos, que defende a educação como um direito fundamental para os presos e participa de campanhas para garantir a implementação de políticas públicas que assegurem o acesso ao ensino nos presídios.

Outro exemplo é a Pastoral Carcerária Nacional, que, além de sua atuação evangelizadora, tem se dedicado à promoção da dignidade dos presos e à garantia de seus direitos. O acesso à educação no sistema prisional é uma das principais bandeiras dessa organização, que apoia programas de ensino formal e profissionalizante.

Além dessas iniciativas, outras mobilizações acontecem também no âmbito universitário. Um exemplo disso é o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Justiça Social (Edujus), da Universidade Federal do Pará, que tem promovido debates sobre temas como a oferta da educação nos espaços de privação de liberdade. O grupo tem se reunido com representantes de diversas instituições, como a SEAP e a SEDUC, para discutir maneiras de melhorar o acesso à educação para os presos e fortalecer políticas públicas voltadas para esse objetivo.

Indubitavelmente, esses movimentos, tanto os mais antigos quanto os mais recentes, motivaram a criação de legislações e continuam a reforçar a necessidade de uma implementação mais eficaz dessas normas. Um exemplo disso é a Lei de Execução Penal ([Lei n.º 7.210/1984](#)), que estabelece as diretrizes para a execução das penas no Brasil, visando promover a aplicação das penas de maneira mais humanizada, eficiente e com resultados positivos, de maneira a assegurar, entre outros direitos, o acesso à educação.

Mais tarde, a [Constituição de 1988](#) reforçou essas diretrizes, consagrando uma série de direitos fundamentais, inclusive aqueles específicos para os privados de liberdade. Por sua vez, o [Plano Nacional de Educação \(PNE\)](#) e outras reformas legais buscam expandir as oportunidades educacionais para os presos; entretanto, ainda existem muitos obstáculos, como

a superlotação das prisões, a escassez de recursos e a falta de acesso a professores qualificados e materiais didáticos adequados.

Ressalta-se que a educação, direito social garantido pela [Constituição de 1988](#), deve ser igualmente assegurada aos privados de liberdade, refletindo o princípio da igualdade e a obrigação do Estado em proporcionar educação de qualidade a todos, sem exceção. Nesse sentido, o sistema prisional também deve ser visto como um espaço de acesso à educação, fundamental para a reintegração social e a redução da reincidência criminal.

Com o efeito desta lei, todo cidadão brasileiro – livre ou privado de liberdade – obteve a garantia do direito a educação, o que requer de toda sociedade uma ação cooperativa, conforme descrito nos termos do Artigo 205 da referida Lei: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” ([Brasil, 1988](#)). Por sua vez, o referido texto é regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN ([Lei n.º 9.394/1996](#)), que atribui ao Estado o dever de efetivar a educação escolar pública obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos; inclusive, àqueles não tiveram acesso na idade própria conforme descrito no Art. 4º da legislação em tela.

Com o propósito de sistematizar o pensamento educacional apresentado na [Carta Magna](#), a [LDBEN](#), assume a prerrogativa de regulamentar o Sistema Educacional Brasileiro, seja ele público ou privado. A referida legislação ratifica o direito a educação, define seus princípios e finalidade e, quando esta garantia é violada por algum ente federado, orienta quem pode recorrer e a quem agravar recurso, conforme dispõe o Art. 5º:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo ([Brasil, 1994](#)).

Entretanto, a oferta da educação básica como garantia de direito não se limita apenas a prática da sua universalização; posto que, outros tantos desafios precisam ser enfrentados, quais sejam: qualidade do ensino; déficit de programas de formação continuada para professores; desigualdade sociais entre regiões, grupos sociais e renda; altas taxas de evasão escolar e, conseqüentemente, a distorção idade-série, dentre outros.

Mas, antes de avançarmos a leitura do texto, faz-se necessário compreendermos o conceito de educação escolar. Para tal, recorreremos às contribuições de dois autores. Por educação escolar, [Gohn \(2006, p. 28\)](#), entende toda ação educativa que ocorre em uma

instituição escolar ou sistema de educação. Para a autora existem três tipos de Educação em relação à formalidade: formal, informal e não-formal.

Entretanto, nos interessa esmiuçar apenas a educação formal, aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente definido, embora não seja nossa intenção limitar o conceito de educação ao processo de escolarização dos sujeitos em uma sala de aula. Pelo contrário, ao participar de um congresso que os trabalhos decorriam sob o tema “o futuro de um país constrói-se na sala de aula”, [Canário \(2006\)](#), nos convenceu a refletir o conceito de educação de modo a não a restringi-lo, tão somente, ao ensino ministrado nos intramuros escolares; posto que, “a educação não-escolar deverá se constituir como ponto de referência para pensar a educação escolar” ([Canário, 2006, p. 35](#)).

Nesse contexto, o autor propõe uma reflexão que vai além da ideia tradicional de que a educação escolar deve ser vista de forma isolada, restrita ao ambiente da escola e ao currículo formal. Para ele, a educação que ocorre fora do espaço escolar (a educação não-escolar) deve ser reconhecida como uma referência importante para a construção e o aprimoramento da educação escolar.

Ademais, a aprendizagem também acontece em outros espaços sociais, como a família, a comunidade, o trabalho, e até em experiências vividas no cotidiano, como nas relações sociais e culturais. Nessa perspectiva, os conhecimentos, saberes e experiências experienciados em contextos não-escolares podem contribuir para a educação formal.

Assim, [Canário \(2006\)](#) busca estabelecer uma conexão entre a educação formal e não-formal, propondo um diálogo que permita à primeira integrar as experiências vividas pelos alunos fora do ambiente escolar. O reconhecimento e a valorização desses saberes fora da escola são essenciais para tornar o processo educativo mais significativo e contextualizado. Nesse sentido, [Canário \(2006\)](#) retoma a célebre frase de Kant (2004), “o homem só pode tornar-se homem por meio da educação”, para evidenciar que a educação não apenas constrói uma visão de mundo, mas possibilita a intervenção do indivíduo na realidade social. Ao integrar as vivências extraescolares, o processo educativo se amplia, capacitando os sujeitos a transformar a sociedade de maneira mais inclusiva e contextualizada.

Mas, quando nos referimos a oferta da educação escolar nos espaços de privação de liberdade, a quem de fato interessa a garantia desse direito? A comunidade civil demonstra interesse? O privado de liberdade pode exigir uma vaga na escola? Não é visto qualquer movimento que reivindique algo desta natureza mútua. À comunidade externa pouco interessa saber se há escolas dentro das prisões e, ao preso, resta-lhe o receio de exigir o que a lei lhe assegura como direito subjetivo.

Entretanto, os registros históricos dão conta que a educação nos espaços prisionais tenha iniciado a partir da década de 1950, quando se percebia a falência do sistema carcerário; ocasião em que a proposição de requalificação dos presos emergia com programas de tratamentos instituídos nas prisões. Até então, as prisões encenavam apenas como local de contenção de pessoas – uma detenção, inexistindo qualquer forma de trabalho, ensino religioso ou laico.

O direito a educação escolar, enquanto política pública, sem acepção de pessoas, tem como marco legal, a [Declaração Universal dos Direitos Humanos \(1948\)](#). Em seu artigo 26, é assegurado o direito a educação à todas as pessoas, cuja finalidade consiste em orientar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e, por sua vez, fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

Posteriormente, outros documentos buscam legitimar o direito a educação, dentre eles, o documento internacional intitulado Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos, mais tarde apelidada como “Regras de Nelson Mandela”, quando a ONU, através da [Resolução 70/175](#) da Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 2015, reconhece a luta do ativista e político sul-africano em desfavor do Apartheid. O documento é constituído por uma sequência de regras que, embora não tenha a pretensão de instituir um modelo prisional, busca enunciar princípios e boas práticas para o tratamento das pessoas privadas de liberdade (PPL). A exemplo, a Regra 104, confia a administração prisional especial atenção a educação dos reclusos, além de recomendar que medidas sejam tomadas no sentido de melhorar a educação deles; inclusive, que o ensino ministrado nos espaços de privação de liberdade esteja integrado ao sistema nacional do país, garantido aos egressos a possibilidade de continuação dos estudos até a sua formação.

A oferta da educação escolar nas unidades penitenciárias brasileiras antecede a promulgação da CRFB/88. Este direito vem sendo assegurado até a presente data por meio da [Lei n.º 7.210, de julho de 1984](#), que institui a Lei de Execução Penal (LEP).

No artigo 17, estabelece que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso. Por sua vez, em incentivo à leitura, o Art. 21, ainda descreve: “Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos” ([Brasil, 1984, Art. 21](#)).

Neste ínterim, muita coisa avançou em relação à oferta da educação escolar em espaços de privação de liberdade; entretanto, ainda constitui um grande desafio possibilitar o acesso à educação nestes espaços, a começar pela oferta de vagas comparada a demanda de presos.

Segundo o [Relatório de Informações Penais – Relipen](#), da Secretaria Nacional de

Políticas Penais, com base nos dados de janeiro a junho de 2024, a população privada de liberdade naquele período era composta por 663.387 presos, dos quais apenas 118.886 estavam em atividade educacional (Ensino Formal), o que compreende apenas 17,92%. Logo, é visível o descumprimento de algumas legislações. Nesta lógica, 82,08% desta população foi privada de um direito subjetivo: a Educação.

Outros números que merecem reflexão estão disponíveis no Anuário Brasileiro de Segurança Pública ([FBSP, 2022, p. 403](#)) emitido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, o qual descreve que a população carcerária brasileira é composta, em geral, por homens, jovens e negros. O documento relata ainda que, em 2021, 46,4% da população encarcerada tinha entre 18 e 29 anos e 67,5% se autodeclaravam de cor/raça negra. No entanto, o relatório aponta uma perda considerável de informações a respeito da raça/cor dos detentos, o que certamente dificulta a implementação de políticas públicas por parte do Estado.

Destarte, os presídios parecem ter um perfil de sujeito traçado com características bem definidas. Segundo dados estatísticos do [Sistema Penitenciário \(Sisdepen\) referente a janeiro a junho de 2023](#), 95,75% (616.930) da população carcerária era do sexo masculino, na maioria jovens, negros e com baixa escolaridade. Ressalta-se que apenas 20,05% desta população estava participando do ensino formal (Alfabetização ou Ensino Fundamental/Médio/Superior, ou em Curso técnico acima de 800h) naquele período ([Brasil, 2023](#)).

No que diz respeito ao acesso à educação, [Novo \(2017\)](#) considera um direito humano universal. Que a oferta da educação a todas as pessoas, dentre elas os grupos historicamente marginalizados, potencializará o exercício de outros direitos como o trabalho, a saúde e a participação cidadã.

Contribuições da redatora Ingrid Matuoka, em uma matéria intitulada “A educação prisional e o ensino para a liberdade”, sustenta a ideia de que a escola foi omissa e ineficiente na formação do indivíduo ao afirmar que “a educação prisional no Brasil tem uma árdua tarefa: incluir não só quem a sociedade exclui, mas também quem a escola abandonou” ([Portal Centro de Referências em Educação Integral, 2019, online](#)).

No intento de reparar este prejuízo, a educação escolar nos espaços de privação de liberdade – aquela oferecida nos intramuros das unidades prisionais – precisa ser concebida como elemento potencializador para o exercício da cidadania.

Entretanto, a universalização da oferta da Educação Básica no Brasil, institucionalizada em 2009 por meio da [Emenda Constitucional n.º 59](#), ainda não é garantida a todos. Não se afigura como sinônimo de qualidade, tampouco garantia de permanência do aluno nas escolas regulares e muito menos nos espaços prisionais.

No entanto, é de conhecimento que a educação é um direito e, por sua vez, pré-requisito para o exercício da cidadania. Não há o que discutir dentro do aspecto legal. Sobre a garantia desse direito, de acordo com [Cury \(2002, p. 249\)](#) “a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem”.

Todavia, o acesso, a permanência e a qualidade do ensino nos espaços de privação de liberdade não devem ser resumidos apenas ao campo das normatizações (leis, resoluções e decretos), elaboração de Planos Estaduais de Educação para Prisões, oferta de formação continuada para os profissionais que lidam com a educação dos reclusos, etc. É necessário mais que um direito. A educação precisa ser “garantida” como uma garantia legal pública subjetiva. Que seja concebida não como um privilégio de alguns, mas “como direito humano fundamental e a escola como espaço de proteção social” ([Santos, 2019, p. 1](#)).

Contudo, não basta o acesso à educação, é preciso ser dada condições de permanência aos estudantes nos espaços onde é concebida a educação formal, inclusive nos espaços intramuros de uma penitenciária.

No contexto em que se encontram as escolas situadas em unidades penitenciárias, a modalidade de ensino predominante é a Educação de Jovens e Adultos. É preciso ressaltar que a EJA não é uma modalidade exclusiva das pessoas privadas de liberdade. Trata-se de uma modalidade de ensino ofertada à todas as pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar na idade própria.

Como garantia da oferta desta modalidade, a [Lei n.º 9.394/1996](#) assegura que:

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

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

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

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

Vale destacar que a função social desta modalidade de ensino está em responder às necessidades e expectativas dos alunos oriundos da distorção-idade-série por meio do acesso aos saberes em suas diferentes linguagens e etapas da vida. Todavia, dois pontos merecem atenção especial. Um deles vem ao encontro desta pesquisa – investigar como o ensino regular vem sendo ofertado nos intramuros da Unidade Prisional Masculina de Tucuruí – posto que se

busca conhecer se as práticas educacionais são apropriadas ao contexto situado, se os interesses dos discentes são levados em conta no currículo e se a proposta pedagógica implementada leva em conta as características destes alunos.

Outro ponto, que merece igual atenção, principalmente quando a educação é compreendida como um dos elementos que pode contribuir com a reinserção social, diz respeito a oferta da modalidade, articulada, preferencialmente, a educação profissional. Afinal, na mesma via que o ensino regular, a Lei supracitada, em seu Art. 22, assegura que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Sobre a função atribuída à Educação de Jovens e Adultos, o [Parecer n.º 11/2000](#), emitido pelo Conselho Nacional de Educação/Brasil (CNE/CEB), descreve que esta modalidade visa três aspectos que, embora apresentem finalidades específicas, se complementam: reparar, equalizar e qualificar. De acordo com [Oliveira, Nicolau e Araújo \(2021, p. 311\)](#) elas têm o sentido, respectivamente, de reparar um direito negado - à Educação; garantir a equidade nas oportunidades referentes à Educação; e propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida.

Para [Pereira \(2019, p. 278\)](#), os sujeitos da EJA são pessoas abandonadas pela sociedade e, como consequência, viveram um processo de negação escolar, o que contribui negativamente com a inserção social destes, tornando-os vulneráveis as drogas, a prostituição, a privação e restrição de liberdade, dentre outras situações extremamente humilhantes. O autor ainda afirma que o insucesso escolar destas pessoas está associado a determinantes sociais, econômicos e políticos, como no caso da pessoa presa.

No contexto situado, a pessoa que se encontra custodiada pelo Estado é assistida com o direito à educação escolar, geralmente, na modalidade EJA, cuja oferta é resultado “[...] do processo de mobilização, articulação e gestão dos Ministérios da Educação e Justiça, dos gestores estaduais e distritais da Educação e da Administração Penitenciária, dos Municípios e da sociedade civil”, disponível de acordo com a [Res. n.º 3, de 11 de março de 2009](#), que versa sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais (Brasil, 2009, n.p.).

Entretanto, a oferta da educação formal nos sistemas prisionais não deverá se limitar apenas ao acesso. Afinal, a oferta da educação escolar nos espaços de privação de liberdade vai além da simples garantia de uma vaga, do ingresso em uma sala de aula na modalidade Educação de Jovens e Adultos, implica repensar o currículo, a qualificação da equipe que atua

diretamente na oferta do ensino e, sobretudo, conhecer as diretrizes e as políticas públicas compreendidas para a garantia desse direito nestes espaços situados.

Deste modo, insta repensar a educação como um direito social, o conceito de qualidade na Educação Básica e a elaboração do currículo escolar numa perspectiva de reintegração social dos aprisionados. Para tanto, é necessário que os entes federados promovam políticas de Estado que possibilitem a ressocialização destes sujeitos por meio da educação, conseqüentemente, a inclusão destes no contexto social; haja vista, que a emancipação do indivíduo só é possível quando este é capaz de reconstruir os significados previamente adquiridos nos espaços de educação formal e experimentados nos espaços não escolares.

Em busca de compreender como a educação escolar vem sendo ofertada nos espaços de privação de liberdade, por meio da pesquisa bibliográfica, sob a qual se recorreu a pesquisadores cujo foco é compreender como este direito social vem sendo concebido aos custodiados, foram identificados três pontos que merecem nossa atenção. Por meio do “*corpus*” consultado, autores como: Onofre e Menotti (2016), Pereira (2018, 2019, 2022), Onofre (2021, 2015, 2019), Sales e Barreto (2019), Silva e Silva (2021) contribuíram significativamente com este estudo ao dialogarem sobre os marcos legais (diretrizes e políticas públicas) para oferta da EJA em unidades prisionais; debaterem sobre os processos educativos e práticas sociais nas ações pedagógicas das escolas em prisões com ênfase no currículo; descreverem como a estrutura física e administrativa interferem no processo de ensino e de aprendizagem desta comunidade e; abrirem uma ampla discussão sobre a qualificação e formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Escolar em Prisões.

Os estudos empreendidos por estes pesquisadores compreendem que a implementação de diretrizes e políticas públicas na/para educação em prisões, pode contribuir significativamente para a reintegração dos indivíduos na sociedade à medida que o conhecimento adquirido por meio deste processo pode promover a redução da reincidência criminal e, por sua vez, contribuir com a construção de uma sociedade mais equânime e inclusiva.

De acordo com [Novo \(2021, n.p.\)](#) a “A educação é uma condição mínima de reintegração”. O autor ainda apresenta dados extraídos da Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso (Funap) do Distrito Federal, desvelando que o índice de reincidência de crimes dos egressos caiu de 70% para 30%, com o trabalho de ressocialização por meio do ensino.

Os resultados apresentados pela Funap são relevantes cientificamente e fornecem possíveis caminhos o desencarceramento e a criação de prisões mais humanizadas, com chances reais de ressocialização.

Nessa esteira, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça, por meio da [Resolução n.º 03/2009, de 11 de março de 2009](#), e o Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, por intermédio da [Resolução CNE/CEB n.º 02, de 19 de maio de 2010](#), estabelecem as Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação para Jovens e Adultos em privação de liberdade.

Porém, em contramão das evidências que podem favorecer a garantia do direito a educação escolar aos custodiados, Silveira *et al.* (2021) nos apresentam algo preocupante em seus estudos. Segundo os autores, a [Resolução n.º 9/2011](#) do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça e Segurança Pública, que estabelece as normas e diretrizes para a elaboração de projetos, construção, reforma e ampliação de unidades penais no Brasil, sofreu severas alterações, dentre elas, “retira a obrigatoriedade de construção de salas de aula nos espaços prisionais, o que também prejudica a ressocialização dos privados de liberdade” ([Silveira et al. 2021, p. 11](#)).

Entretanto, embora as políticas de direitos humanos estejam estremecidas por conta da alteração na referida Resolução, por meio da flexibilização das Diretrizes Básicas para Arquitetura Prisional, estabelecida pela [Resolução n.º 2, de 12 de abril de 2018](#), as ações educativas implementadas nos espaços de privação de liberdade devem estar alinhadas a legislação educacional vigente do país, a Lei de Execução Penal e aos tratados internacionais firmados pelo Brasil, devendo atender as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica ofertada a comunidade custodiada.

Ressalta-se que, a oferta da educação escolar nestes espaços já se configura como uma política pública, visto que, por meio dela, o sujeito é capaz de ressignificar a vida. Mas, não basta o acesso à educação, é preciso ser pensada a qualidade do ensino, a flexibilidade curricular, a inclusão de recursos tecnológicos, dentre outros elementos que estão imbricados no problema de pesquisa do estudo em tela.

1.3 O problema e os objetivos da pesquisa

A investigação apresentada tem como objeto de estudo o Currículo da Educação Básica nos Espaços Prisionais como garantia de direito, cujo *locus* da pesquisa foi a Unidade Prisional Masculina de Tucuruí, localizada na região Sudeste do Estado do Pará.

Assim sendo, para elucidar os avanços e os percalços vivenciados neste espaço educativo, mas também punitivo enquanto instituição penitenciária, ao que concerne a oferta da educação escolar, convém conhecer a UPMT no que tange a estrutura física dos espaços

onde ocorre os processos de ensino e de aprendizagem, a relação professor x aluno, a proposta pedagógica, a formação dos profissionais envolvidos na educação em prisões, quem são os alunos atendidos, os procedimentos adotados na seleção destes alunos, etc.

Isto posto, em busca de respostas para algumas inquietações provocadas pelas leituras do referencial bibliográfico, quando recorri às contribuições de Onofre (2007, 2012, 2013, 2015, 2016, 2019), Andriola (2011, 2013), Pereira (2018, 2019, 2022), Novo (2017, 2021), dentre outros, além de documentos normativos (emendas/leis/resoluções) e, arrematando a minha experiência profissional enquanto professor, coordenador pedagógico e vice-diretor de escolas regulares e/ou em espaços prisionais que ofertavam a EJA, emerge a questão de pesquisa: em que condições e possibilidades encontra-se a implementação do currículo escolar, do Ensino Fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, na Unidade Prisional Masculina de Tucuruí?

Como desdobramento do problema de pesquisa, são elaboradas as questões norteadoras, sob as quais decorreu todo o processo de investigação, tais como: É possível compreender as atividades educativas como um dos serviços sociais capazes de colaborar com a emancipação destes sujeitos em um lugar transitório? Como a estrutura física e a rotina escolar tem impactado no processo de ensino e de aprendizagem dos PPLs? E, qual a relação existente entre a instituição que educa e a instituição que disciplina ao que concerne a promoção da justiça social?

A pesquisa teve como objetivo geral compreender as especificidades da ação pedagógica do currículo da Educação de Jovens e Adultos implementado aos privados de liberdade da Unidade Prisional Masculina de Tucuruí-PA e, respectivamente, tem-se como objetivos específicos: a) compreender as especificidades do currículo escolar no Ensino Fundamental implementado em escolas situadas em espaços de privação de liberdade; b) avaliar como os espaços escolares no interior do Sistema Prisional impactam nos processos de ensino e de aprendizagem; e c) identificar a relação existente entre os aspectos punitivos e educativos e suas implicações.

1.4 Contextualizando o caminho metodológico

O estudo proposto é orientado por uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, posto que envolve levantamento bibliográfico, escuta dos sujeitos que experimentam o problema pesquisado e vivência ao longo de um período de observação, nos permitindo compreender melhor um fenômeno pouco estudado.

Para [Minayo \(2002, p. 21\)](#), essa abordagem qualitativa é definida como “aquela que responde a questões muito particulares [...] com um nível de realidade que não deveria ser quantificado”. Para a autora, a pesquisa qualitativa é movida pelo “universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” ([Minayo, 2002, p. 21-22](#)).

Conforme a autora, a abordagem qualitativa busca investigar questões mais subjetivas e complexas da realidade humana; haja vista que, a metodologia deste tipo de pesquisa, busca compreender e interpretar os significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos envolvidos, em vez de quantificá-los numericamente como a pesquisa de natureza quantitativa. Dessa forma, a pesquisa qualitativa busca explorar a profundidade e a riqueza das experiências humanas, utilizando métodos como entrevistas, observações participantes e análise de conteúdo para capturar a complexidade dos fenômenos sociais e individuais.

O mesmo pensamento é expresso por [Bogdan e Biklen \(1994\)](#) ao compreender que esta abordagem apresenta uma estreita relação entre o sujeito e o objeto em estudo, o que facilita a análise e interpretação do tema abordado, por meio da obtenção de significados, análises e conhecimentos inerentes ao curso da pesquisa.

A contribuição de Bogdan e Biklen (1994) evidenciam uma estreita relação entre o pesquisador e o objeto de estudo na abordagem qualitativa. Os autores notam que essa aproximação favorece a técnica de análise e interpretação dos dados do tema investigado, por conseguinte, uma compreensão mais profunda dos significados, análises e conhecimentos relacionados ao objeto de pesquisa. Na contramão de uma pesquisa quantitativa, que muitas vezes busca distanciar o pesquisador do objeto para garantir uma objetividade e generalização dos resultados, a natureza qualitativa valoriza uma interação direta e a imersão do pesquisador no contexto em que ocorre o fenômeno estudado. Nesta feita, possibilita uma análise mais aprofundada e reflexiva em torno dos fenômenos sociais, culturais e individuais em estudo.

Na mesma direção, Esteban (2010) visualiza uma singularidade na pesquisa qualitativa. Segundo a autora, a coleta de dados se dá no lugar de ocorrência do fenômeno, além do que, seus achados não podem ser mensuráveis, tal qual se faz nos métodos quantitativos. Ao discorrer acerca da pesquisa qualitativa, a autora afirma que:

É uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos ([Esteban, 2010, p. 127](#)).

Mediante ao exposto, entende-se a pesquisa de natureza qualitativa como um estudo

sistemático onde se busca compreender profundamente fenômenos educativos e sociais, sob os quais aspectos subjetivos e complexos são explorados, quais sejam: significados, motivações, crenças e valores das pessoas envolvidas. Neste entendimento, ressalta-se que a pesquisa qualitativa não poderá se limitar apenas à sua compreensão teórica, considerando que ela promove mudanças significativas, transformando práticas e cenários socioeducativos.

Outra característica peculiar a uma abordagem qualitativa nos é apresentada por [Oliveira, Moreira e Silva \(2019, p. 7\)](#) ao descrevê-la como um processo “descritivo, indutivo, de observação, que considera a singularidade do sujeito e a subjetividade do fenômeno”.

Nesta empreitada, o entendimento destes autores coaduna com o que se propõe enquanto pesquisa, posto que esta abordagem possibilitará a imersão em diversos aspectos que envolverá o objeto de pesquisa, a fim de elucidá-lo no contexto que se propõe investigar: o currículo entre muros e grades.

Por se tratar de uma investigação cujo objetivo consiste em analisar o currículo escolar entre grades, foram convidados como colaboradores seis professores lotados na UPMT: cinco docentes lotados em sala de aula e um que trabalha no suporte pedagógico.

Contextualmente, o que se propõe é caracterizado enquanto campo de pesquisa no âmbito do Currículo da Educação Básica. Sua especificidade está em investigar em que condições vem sendo implementado o currículo escolar do Ensino Fundamental na modalidade EJA na UPMT. O marco temporal da pesquisa iniciou-se em agosto de 2022 e se estendeu até novembro de 2024, totalizando 27 meses.

Para fundamentar o debate sobre o cotidiano escolar das unidades prisionais como garantia de direito das PPLs, inicialmente, recorreu-se a uma etapa da pesquisa: o levantamento bibliográfico e documental.

Na concepção de [Fonseca \(2002, p. 32\)](#), o levantamento bibliográfico se desenvolve a partir da pesquisa de referências teóricas publicadas por meios escritos e eletrônicos, como, por exemplo, livros, artigos científicos, periódicos e aí por diante. Assim, nas ideias de [Gil \(2002, p. 44\)](#), os principais exemplos de levantamento bibliográfico são as investigações sobre ideologias ou as que se propõem a analisar as diferentes perspectivas sobre um problema.

Dessa forma, entendemos como Gil que:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua

disposição uma bibliografia adequada, não tem maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos ([Gil, 2002, p. 3](#)).

Para Fonseca (2002) e Gil (2002) o levantamento bibliográfico fornece uma base sólida do conhecimento teórico adquirida por intermédio das informações e conhecimentos pré-existentes, permitindo ao pesquisador à busca de conceitos e teorias gerais dentro do campo acadêmico e científico, bem como a compreensão de debates e controvérsias relacionadas ao tema de estudo.

Quanto ao levantamento documental, também constitui parte imprescindível da pesquisa, visto que recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. ([Fonseca, 2002, p. 32](#)). Dentre estes documentos, evidenciamos a premente necessidade de analisar a proposta pedagógica implementada em uma unidade penitenciária.

Ao que tange analisar a proposta pedagógica de uma unidade penitenciária, o levantamento documental é indispensável. Afinal, os documentos relacionados à proposta pedagógica, como: projeto político pedagógico, planejamentos, planos de aula, relatórios de atividades, calendário letivo, desenho curricular, entre outros, podem disponibilizar informações importantíssimas ao que concerne a dinâmica da organização e funcionamento do sistema educacional nos intramuros de uma prisão. Do mesmo modo, é possível perceber os desafios e as oportunidades enfrentados pelos docentes e discentes como também, as idiosincrasias do fazer pedagógico no contexto específico da educação em prisões.

E, por fim, segundo [Bogdan e Biklen \(1994, p. 90\)](#), os estudos de caso de observação configuram-se como uma das melhores técnicas de recolha de dados, visto que consiste em uma observação participante e pode centrar o foco do estudo numa organização particular, qual seja a UPMT ou em algum aspecto particular dessa organização.

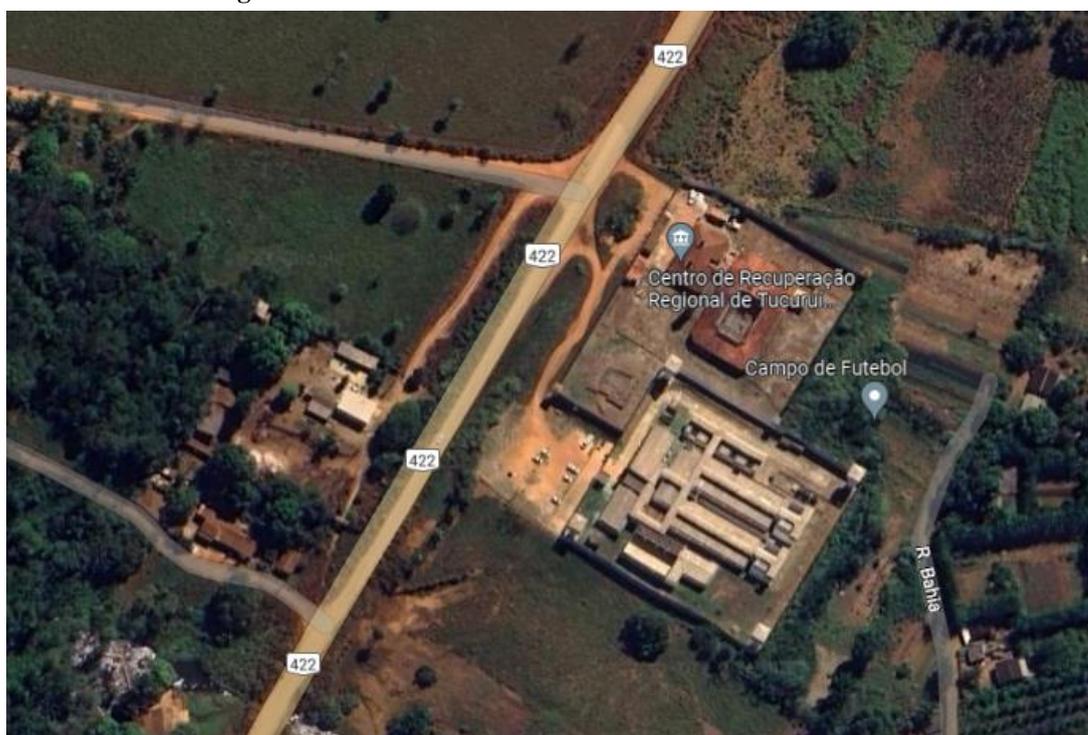
Por se tratar de uma técnica de coleta de dados que envolve a observação participante, na qual o pesquisador se envolve diretamente no contexto estudado, de acordo com [Bogdan e Biklen \(1994\)](#), os estudos de caso de observação são considerados uma das melhores técnicas na pesquisa qualitativa. Nesta conjuntura, essa abordagem oferecerá a oportunidade de investigar como as práticas, políticas e dinâmicas educacionais operam dentro do contexto da UPMT, à medida que direcionarmos nossas lentes a esta instituição com foco nas suas particularidades. Afinal, os estudos de caso de observação possibilitam investigar questões

complexas em contextos específicos, fornecendo uma compreensão minuciosa e contextualizada do fenômeno estudado, neste caso, a ação do currículo entre muros e grades.

1.4.1 Desvelando o *locus* da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Unidade Prisional Masculina de Tucuruí, situada na Rod. Pa-156, km 04 – Transcametá. Tucuruí é um município paraense localizado na Microrregião de Tucuruí e Mesorregião Sudeste Paraense. Tem-se como destaque a Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHE-Tucuruí) que em pleno Regime Militar do Brasil, foi construída no médio Rio Tocantins na década de 80, em sua primeira etapa.

Figura 1 - Unidade Prisional Masculina de Tucuruí via Satélite



Fonte: Google Maps. Imagem de satélite. Disponível em: <https://www.google.com/maps/@-3.7367869,-49.6892687,258m/data=!3m1!1e3>. Acesso em: 21 de abril, 2023.

Figura 2 - Vista panorâmica da fachada da Unidade Prisional Masculina de Tucuruí no dia da inauguração



Fonte: Acesso à internet. Disponível em: <https://i0.wp.com/www.zedudu.com.br/wp-content/uploads/2021/05/Inaugurado.jpg?fit=1080%2C607&ssl=1>. Acesso: 21 de abril, 2023.

Vale ressaltar que essa Casa Penal foi inaugurada em maio de 2021, cuja demanda de custodiados é proveniente do Centro de Recuperação Regional de Tucuruí (CRRT), antiga unidade prisional.

Segundo informações disponibilizadas no [Relatório de Inspeção em Estabelecimentos Penais, emitido pelo Conselho Nacional de Justiça \(CNJ\) em 30 de agosto de 2022](#), o espaço é destinado ao cumprimento de pena em regime fechado e semiaberto. No entanto, o relatório conclui que o estabelecimento tem excelente condição de funcionamento, porém inaugurou com superlotação, haja vista que sua capacidade é projetada para 324 presos e na data da inspeção havia 829, dos quais 454 cumpriam o regime fechado, 97 o semiaberto e 276 provisórios.

Destaca-se que a arquitetura da UPMT contempla um espaço destinado à escolarização de aproximadamente 120 alunos, considerando que sua estrutura é composta por apenas duas salas de aula, com capacidade para no máximo trinta estudantes em cada turno, sendo importante frisar que as salas não são utilizadas no período noturno.

Como protocolo, o acesso ao *locus* da pesquisa se deu mediante consentimento da SEAP/PA, por meio de uma declaração¹ na qual condiciona o início da coleta de dados somente após a aprovação do projeto que intencionou a realização da pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, este último, posteriormente, emitindo Parecer Consubstanciado Favorável², conforme n.º 6.112.542, datado em 12 de junho de 2023, assinado

¹ Documento disponível no presente texto. Vide Anexo A.

² Documento disponível no presente texto. Vide Anexo D.

por Wallace Raimundo Araújo dos Santos, Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará - CEP/ICS/UFPA.

De posse da autorização por parte das instituições SEAP/PA e CEP/ICS/UFPA, iniciou-se a seleção dos participantes da pesquisa que, mediante interesse em colaborar com o estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³ no qual consta o teor da pesquisa, seus riscos e benefícios. De tal maneira, para que fossem realizados registros audiovisuais, os participantes assinaram o Termo de Autorização para Gravação Audiovisual (TAGA). Documento este que garantiu aos colaboradores total anonimato e o direito de retirar-se da pesquisa, caso manifestarem interesse (Brasil, 2012).

Ressalta-se que em consonância a [Res. n.º 466, de 12 de dezembro de 2012](#), que dispõe das Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos, a pesquisa foi submetida à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) – instância máxima de avaliação ética em protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos – obtendo aprovação ao respeitar todas as etapas do processo e, sobretudo, por estar em consonância a todas as legislações de pesquisa e conselhos humanos, obtendo autorização pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará - CEP/ICS/UFPA conforme o Parecer Consubstanciado Favorável, n.º 6.112.542, emitido em 12 de junho de 2023.

1.4.2 O percurso metodológico da pesquisa

Compreendendo os procedimentos metodológicos como o caminho a ser trilhado entre as técnicas da pesquisa e os métodos a serem adotados, fez-se necessário a criação de uma rota bem definida, objetiva e coesa, de modo a alcançar os objetivos previamente traçados.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa que requer trabalhar o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, conforme [Minayo \(2002, p. 21-22\)](#), o estudo lançou mão de alguns instrumentos de coletas de dados, visando a compreensão do fenômeno e das relações que se estabelecem dentro do contexto situado. Nesta perspectiva, foram adotadas como técnicas para coleta de dados um levantamento bibliográfico e documental, a técnica de observação e entrevistas semiestruturadas.

A coleta de dados iniciou com a pesquisa bibliográfica e documental. Com este

³ Documento disponível no presente texto. Vide Anexo B.

procedimento de consulta a conteúdos já existentes em livros, artigos, dissertações, teses, fotos, documentos, etc. foi possível comparar a diferença ou semelhança dos dados em diferentes épocas, apreender conceitos, referendar citações, etc.

Para [Fonseca \(2002, p. 31-32\)](#), “[...] qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” e, por meio dos seus achados, lhe é possível “[...] recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta”.

Para o autor, a pesquisa bibliográfica desponta como ação primária de qualquer trabalho científico. Sobremaneira, essa etapa permite ao pesquisador lançar mão de informações acerca do que já foi estudado sobre o tema em questão, fornecendo uma base sólida de informações prévias, possibilitando-lhe identificar lacunas no conhecimento existente, descobrir métodos antigos para resolver o objetivo de investigação e, ainda, compreender perspectivas teóricas relevantes. Deste modo, a pesquisa bibliográfica desponta como imprescindível para situar um trabalho dentro do contexto acadêmico, garantindo uma abordagem científica e rigorosa em relação ao problema de pesquisa.

Na mesma estirpe, o autor ainda nos apresenta a pesquisa documental, nos alertando quanto a dificuldade em distingui-la da pesquisa bibliográfica, visto que ambas trilham os mesmos caminhos. Todavia, nos ajuda a diferenciá-las com os seguintes dizeres:

A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. ([Fonseca, 2002, p. 32](#)).

Para Fonseca (2002), há diferença entre pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Para o autor, embora a pesquisa documental, constituída por uma série de fontes diversificadas e dispersas, como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, entre outros, muitas vezes estes elementos não passam por um tratamento analítico prévio. Todavia, ela possibilita coletar dados variados e contextualizados importantíssimos sobre um determinado tema; corrobora com a pesquisa bibliográfica e arrega dados essenciais à análise do pesquisador.

Com base nessa premissa, a pesquisa bibliográfica e documental figura como uma estratégia de coleta de dados que muito contribui para a identificação de evidências científicas necessárias para melhor compreensão de um determinado fenômeno em estudo.

Nesta etapa envolve a aplicação prática da teoria consultada anteriormente. Nesse momento, foram inicializadas as observações de campo, coleta de materiais documentais, bibliográficos e instrucionais e, ao final, as entrevistas. É ressaltada a importância da utilização da entrevista semiestruturada e a observação participante como elementos fundamentais nessa fase do trabalho de campo.

A primeira ação se consolidou com a apresentação do projeto para o diretor da unidade prisional e equipe técnica pedagógica. Neste ínterim, embora tenha sugerido um cronograma para as visitas de campo, a coordenação pedagógica e o diretor da casa penal, entenderam que não seria interessante fixar datas, dado alguns contratemplos corriqueiros na escola em prisões. Testemunhava ali, uma das peculiaridades do espaço situado. Entretanto, em comum acordo, levantamos uma agenda prévia: todas as segundas e quartas-feiras dos meses de outubro e novembro de 2023, intercalando entre os turnos matutino e vespertino. Todavia, caso ocorresse algum contratempo mútuo – pesquisador x gestão penitenciária – que fossem comunicados.

Posteriormente, nos foram apresentados os ambientes utilizados para a oferta da educação escolar. Naquele momento iniciou a coleta de dados por meio da técnica de observação. Iniciava ali os primeiros registros.

Para tal, visando otimizar o foco da investigação, recorreu-se aos estudos de caso de observação. Segundo propõem [Bogdan e Biklen \(1994, p. 90\)](#), “[...] neste tipo de estudos, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou algum aspecto particular dessa organização”.

Na mesma via de entendimento, [Marconi e Lakatos \(2003, p. 190\)](#) definem a observação como “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. Por sua vez, [Gil \(1999, p. 111\)](#) e [Marconi e Lakatos \(2003, p. 191-192\)](#) descrevem algumas vantagens da observação: “propicia a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais; permite obter dados não contemplados em questionários e entrevistas”.

Bogdan e Biklen (1994), Gil (1999) e Marconi e Lakatos (2003) evidenciam a importância da observação como técnica de coleta de dados em estudos de caso de observação. Segundo os autores, essa técnica envolve a participação direta do pesquisador no ambiente em estudo, permitindo uma investigação aprofundada do tema estudado. Além disso, esta técnica não se resume apenas a ver e ouvir; posto que, possibilita examinar fatos ou fenômenos relevantes para a pesquisa, bem como a possibilidade de coleta de dados sobre comportamentos

e atitudes que poderiam não ser observáveis utilizando-se de outros métodos, dentre eles pesquisa bibliográfica e documental, questionários e entrevistas. Deste modo, a observação participante é caracterizada como uma ferramenta indispensável quando pensada em uma pesquisa qualitativa considerando sua particularidade na obtenção de informações precisas e contextualizadas em estudos de caso, favorecendo a obtenção de uma análise mais abrangente e fundamentada.

Por conseguinte, ocorreu o engajamento do pesquisador na rotina escolar do grupo estudado e, a partir disso, a observação das atividades e os aspectos estruturais dos ambientes em que a Educação Escolar em Prisões se concretiza, o que certamente permitiu vivenciar a realidade dos fatos por meio de uma visão sistêmica e natural do objeto em estudo, além de uma ampla visão do fenômeno estudado.

A participação direta do pesquisador no local da pesquisa ocorreu em 12 (doze) ocasiões, distribuídas entre 28 de junho e 13 de novembro de 2023. A terceira dessas visitas, ocorrida no dia 15 de setembro de 2023, contou com a presença do orientador, Prof^o Dr. Willian Lazaretti da Conceição. Na ocasião, foram recebidos pela coordenadora pedagógica, um agente penitenciário e o coordenador administrativo da unidade prisional.

Durante o encontro, uma visita foi realizada aos espaços destinados ao ensino, onde se analisou a estrutura física desses ambientes e a coleta de alguns dados por meio do diálogo estabelecido entre os presentes.

Se valendo da técnica de coleta de dados, por meio dos aspectos observacionais, ocorreu a escolha dos participantes para as entrevistas - aquele sujeito que lida diretamente para/na implementação do currículo prescrito, que inevitavelmente partilha e recebe influências do currículo oculto: o professor; e depois, a formulação das perguntas que constituiu o roteiro das entrevistas.

Sobre a etapa da pesquisa, [Marconi e Lakatos \(2003, p. 80\)](#) definem a entrevista como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. [Gil \(1999, p. 117\)](#) conceitua a entrevista como “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Por sua vez, [Minayo \(2007, p. 64\)](#) compreende esta técnica de coleta de dados como uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador cujo objetivo consiste em “construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”.

Ressalta-se que, segundo a autora, a entrevista é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo; além do que, as entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade e, a depender da sua forma de organização, podem ser classificadas em: (a) sondagem de opinião; (b) semi-estruturada; (c) aberta ou em profundidade; (d) focalizada e; (e) projetiva.

A definição de entrevista apresentada por Gil (1999), Marconi e Lakatos (2003) e Minayo (2007), autores renomados na área de metodologia científica e pesquisa social, é apresentada como um encontro entre duas ou mais pessoas, em que uma delas, nesse caso o pesquisador, busca obter informações sobre um determinado assunto por meio de uma conversa de natureza profissional onde uma das partes visa coletar dados e a outra se afigura como fonte de informação.

Quanto à classificação dos tipos de entrevistas, Minayo (2007) destaca que cada uma dessas formas possui características distintas quanto à flexibilidade das perguntas e ao grau de direcionamento, sob as quais o entrevistador adequa às necessidades e objetivos da pesquisa em questão.

Para este estudo utilizou-se como uma das técnicas de coletas de dados a entrevista semiestruturada; posto que, segundo [Minayo \(2007, p. 64\)](#) é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo; pois “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Outrossim, a pesquisa em tela é um estudo de caso de observação que, nos escritos de [Bogdan e Biklen \(1994, p. 90\)](#), configura como uma das melhores técnicas de recolha de dados, visto que consiste em uma observação participante.

Para [Minayo \(2007, p.70\)](#) na observação participante “o observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa”. Assim sendo, a relação estabelecida entre o pesquisador e o fenômeno em estudo favorece a integração do observador no contexto situado e, inevitavelmente, sua presença influencia esse contexto, além do que, é influenciado pessoalmente pelo ambiente.

Por meio desta técnica foi possível levantar depoimentos de pessoas que vivem a rotina da educação escolar entre grades. Para esta coleta de dados participaram como colaboradores o corpo docente lotado em sala de aula e a professora de suporte pedagógico da UPMT, ambos do quadro de pessoal da escola vinculadora, EMEF Dr.^a Júlia Passarinho, do Sistema Municipal de Educação de Tucuruí.

Para atender à exigência de anonimato dos colaboradores, identificá-los com os nomes

de personagens da série animada: Eric, Presto, Sheila, Diana, Hank e Bobby. Essa escolha, além de garantir a confidencialidade dos participantes da pesquisa, resgatou uma parte significativa da minha infância, tornando o meu retorno à academia mais memorável.

1.4.3 Rota para a análise dos dados

Como técnica para interpretação e sistematização dos dados e informações levantados durante a pesquisa, foi utilizado o método Análise Temática (AT), desenvolvido por [Virginia Braun e Victoria Clarke \(2006\)](#), de abordagem qualitativa amplamente utilizada em pesquisas sociais.

De acordo com as pesquisadoras, o processo da AT envolve seis fases: (a) familiarização com os dados; (b) geração códigos iniciais; (c) busca de temas; (d) revisão de temas; (e) definição e nomeação de temas e (f) produção do relatório. Entretanto, é importante ressaltar que as etapas de realização da AT não se trata de uma sequência engessada; ao contrário, há um movimento contínuo de ida e volta entre elas onde a escrita do texto se faz presente em todas as etapas.

Esse método (AT) envolve a leitura de um conjunto de dados, cuja finalidade consiste em encontrar temas mediante a identificação de padrões no significado entre os dados coletados. Ocasão que o pesquisador vivencia um processo reflexivo em que a subjetividade da sua experiência está no centro da compreensão dos dados.

Posto isto, a Análise Temática permite a exploração e interpretação de significados subjacentes nos dados, identificação de matrizes e tendências e, sobretudo, clareza sobre o fenômeno em estudo. Por último, a AT oferece uma estrutura sistemática que possibilita a análise e compreensão dos dados qualitativos de forma reflexiva e consistente.

Portanto, a atividade tem como ponto de partida a familiarização dos pesquisadores com os dados por meio da leitura e releitura de textos. Durante essa fase, busca-se entender o material coletado e identificar temas, padrões e questões emergentes. Uma vez familiarizados com os dados, os pesquisadores iniciam o processo de codificação, na qual trechos relevantes dos dados são identificados e agrupados de acordo com temas ou conceitos específicos.

Ressalta-se que, essa codificação pode ser feita de maneira indutiva (temas emergem diretamente dos dados) ou dedutiva, na qual os pesquisadores aplicam teorias ou questões de pesquisa preexistentes para guiar a análise. Durante a etapa da codificação ocorre a busca de temas, ocasião em que os dados são organizados e revisados à medida que se busca conexões entre si e, posteriormente, o refinamento da compreensão destes.

Nesta sequência, uma vez identificado e revisado os temas, é chegada a hora de defini-los e nomeá-los de maneira descritiva. A partir disso, podem ser criados subtemas, caso queiram fornecer uma organização mais detalhada dos dados. E, por fim, ocorre a construção de uma narrativa coerente que descreve os temas identificados e sua importância para a pesquisa.

Por entender que AT configura um caminho seguro no processo de investigação e sistematização de dados atendendo ao que se propõe enquanto objeto de pesquisa, optou-se pela adoção deste método. Ao lançar mão de fontes bibliográficas, acervos documentais e textos transcritos das entrevistas semiestruturadas, ao mesmo tempo que se vivenciava a observação participante, ficou evidente o percurso das seis fases da AT conceituadas pelas autoras, sob as quais buscarei descrevê-las:

Na primeira etapa, momento de familiarização com os dados, ocorreu uma leitura exploratória de todo material coletado em busca de informações prévias acerca de temas, padrões e questões emergentes. Neste processo de intimidade com os dados extraídos da preeminente leitura e releitura dos levantamentos bibliográficos e documental, dos registros de observações e das transcrições das entrevistas foi possível compreender detalhes, constatar padrões, variações e aproximações presentes nos dados.

Vale destacar que a seleção do corpus da pesquisa tinha como ponto de chegada compreender as especificidades das ações pedagógicas imbricadas no currículo implementado em escolas situadas em espaços de privação de liberdade. Entretanto, à medida que se conhecia o material eram selecionadas as contribuições que tinham relação direta com o objeto de pesquisa previamente levantado; de tal maneira, outros apontamentos avaliados como relevantes, também foram assinalados. Desse modo, as principais ideias apresentadas pelos autores e colaboradores da pesquisa e as diferentes perspectivas presentes nos materiais eram criteriosamente identificadas por meio de marcadores. Para os textos físicos usava-se o lápis para sublinhar; já no material em cópia digital, eram realçados com uma cor brilhante, ferramenta própria do *Word*.

Na segunda etapa, entra em cena o editor de planilhas da Microsoft (Excel). Neste *software* foi armazenado todos os recortes dos textos. Em abas distintas foram armazenados os dados extraídos dos referenciais teóricos, anotações das observações e transcrições das entrevistas. A frente de cada recorte era atribuído um código (uma palavra-chave).

Posteriormente, chegada a terceira etapa, por meio de um filtro aplicado na coluna das codificações, foi possível buscar uma aproximação entre estes elementos (códigos/palavras-chave), favorecendo o surgimento de alguns temas. Neste exercício, no curso da releitura do material, estes temas previamente levantados foram confrontados com o referencial teórico, o

que possibilitou a identificação de alguns temas que têm relação direta com o objeto de pesquisa, entre outros, que estão em ascensão.

Como resultado de uma revisão rigorosa, quarta etapa da AT, surgiram seis temas: Diretrizes e Políticas Públicas na/para EJA em Unidades Prisionais; Singularidades do Currículo Escolar Implementado em Unidades Prisionais; Qualificação e Formação Continuada dos Profissionais da Educação Escolar em Prisões; Impactos do Ambiente Escolar nos Processos de Ensino e Aprendizagem em Prisões; Processos Educativos e Práticas Sociais nas Ações Pedagógicas das Escolas em Prisões e; Desafios e Possibilidades para Promoção de uma Cultura Escolar Harmoniosa em Espaços Disciplinadores e Educativos.

Segundo [Braun e Clarke \(2006\)](#), nesta fase em que se encontrava o tratamento dos dados, era necessário revisar se os temas, de fato, tinham aproximação direta com o objeto em estudo e, ao mesmo tempo, avaliar se o conjunto de dados qualitativos era relevante para abordar a questão de pesquisa.

Concluída essa fase, foi constatado que esses assuntos estão interligados de alguma forma, todavia foram escolhidos aqueles que dialogasse diretamente com os objetivos específicos do objeto do estudo, sendo os mesmos definidos e nomeados na quinta fase; quais sejam: Singularidades do Currículo Escolar Implementado em Unidades Prisionais; Impactos do Ambiente Escolar nos Processos de Ensino e Aprendizagem em Prisões; e, Desafios e Possibilidades para Promoção de uma Cultura Escolar Harmoniosa em Espaços Disciplinadores e Educativos. O primeiro tema é apresentado em dois tópicos: inicialmente, uma análise sobre o currículo escolar adotado pelas unidades escolares que atendem a demanda carcerária brasileira com base em pesquisas bibliográficas e documentais e, em seguida, o currículo como característica específica do local da pesquisa.

Indubitavelmente, não se descarta a possibilidade dos demais temas transpassem a escrita do texto, já que, indiretamente, estão imbricados nas temáticas selecionadas. Como por exemplo, a qualificação e formação continuada dos profissionais que atuam em prisões e os processos educativos/práticas sociais experimentados nestes espaços situados, diretamente relacionados ao currículo.

Para concluir, o desfecho do documento conclusivo – a dissertação, na qual são expostos os resultados da questão investigada, que se propôs a analisar de que forma as ações pedagógicas podem ou não favorecer a implementação do currículo para jovens e adultos cerceados do direito de locomoção.

Isto posto, ao término do texto dissertativo, seria muita pretensão restringir o fenômeno investigado somente aos resultados deste estudo. Assim, o curso da pesquisa buscou alcançar

ou se aproximar dos objetivos delineados desde o momento em que se propôs a responder à questão em discussão.

A apresentação dos resultados e a discussão ocorrem, efetivamente, a partir da terceira seção. Nesta unidade está dividida em sub tópicos, quais sejam: (i) A Injustiça Curricular na Educação Prisional de Tucuruí: uma análise das desconexões e desafios; (ii) Espaços e recursos limitados: implicações para os processos de ensino e de aprendizagem e, (iii) Impacto dos aspectos punitivos e educativos no processo de ensino e de aprendizagem da UPMT. No primeiro subtópico, abordamos a questão da injustiça curricular na educação prisional de Tucuruí, com foco nas desconexões entre o currículo oferecido e as necessidades reais dos custodiados. Analisamos os desafios enfrentados na tentativa de implementar um currículo que, muitas vezes, não considera as especificidades do ambiente prisional, resultando em uma educação que não consegue atender plenamente aos direitos dos alunos, comprometendo seu fluxo e desenvolvimento educacional. Já nos demais subtópicos, discutimos os espaços de ensino, a limitação de recursos e o impacto das características punitivas do ambiente carcerário, refletindo sobre como esses fatores influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem dentro da Unidade Prisional Masculina de Tucuruí (UPMT).

Por fim, a quarta seção se dedica às considerações finais, nas quais serão apresentadas as conclusões da pesquisa, as reflexões sobre os achados e as propostas para a melhoria das condições educacionais dentro do sistema penitenciário.

2 O CURRÍCULO ESCOLAR IMPLEMENTADO NOS ESPAÇOS DE ENSINO EM UNIDADES PENITENCIÁRIAS

O presente capítulo propõe apresentar um panorama das condições e possibilidades em que se encontra a oferta da Educação Básica nos Sistemas Penitenciários do Brasil direcionando suas lentes para as especificidades do currículo.

Embora as lentes desta pesquisa estejam voltadas ao currículo escolar em espaços de privação de liberdade, vale destacar que não estamos realizando um estudo teórico sobre o currículo em si. A proposta desta unidade foi reunir um aporte teórico de contribuições de pesquisadores que discutem a oferta de educação escolar nesses contextos, com especial atenção ao papel do currículo escolar, a fim de subsidiar a elaboração deste texto dissertativo. Além disso, é fundamental apresentar alguns conceitos sobre a temática.

Inicialmente recorreremos às contribuições de Freire e Macedo (1990). Para os autores, “o currículo, no sentido mais amplo, implica não apenas no conteúdo programático do sistema

escolar, mas também, entre outros aspectos, implica nos horários, na disciplina e nas tarefas diárias que se exigem dos alunos nas escolas ([Freire; Macedo, 1990, p. 70](#)).

Ratificando este entendimento, Sacristán (2000), conceitua currículo como:

um projeto seletivo de cultura que possui condicionantes extra-escolares, de ordem social, política e cultural, e que se constrói e se configura a partir das condições da escola, sendo determinado deste modo por condicionantes intra-escolares. O currículo não é estático, ele está sempre em processo de construção e desenvolvimento, abrangendo desde os níveis centrais da política curricular, até a sua concretização em sala de aula ([Sacristán, 2000, p. 36](#)).

Os autores Freire e Macedo (1990) e Sacristán (2000), ao analisarem o currículo, sugerem uma ampla visão sobre este conceito. Para esses autores, o currículo vai além de um conjunto de disciplinas e conteúdos ensinados em uma instituição educacional. Eles destacam a influência de fatores culturais, políticos e sociais, que denominam de condicionantes extra escolares. Além disso, eles sugerem que o currículo não se restringe à forma como a escola compreende o tempo, organiza o espaço, seleciona e contextualiza os conteúdos. Também abrange quem participa dessa seleção e quem se beneficia desse conhecimento, que são elementos fundamentais do currículo.

A partir da citação de Sacristán (2000), é possível compreender o currículo como um projeto contínuo que reflete não apenas decisões políticas e educacionais centrais, mas também as condições específicas da escola e do contexto social, político e cultural em que está inserido. O currículo não pode, portanto, ser visto como um conjunto fixo de conteúdos ou práticas de ensino; afinal, ele é moldado pela interação entre condições externas à escola, tais como influências políticas e sociais, e condições internas da escola, tais como as especificidades de cada instituição educativa e sua dinâmica interna formada. Nesse contexto, reforça a ideia de que adquire um significado próprio à medida que é implementado, bem como é adotado e adaptado pelas diferentes instituições de ensino no cotidiano escolar, resultando em práticas curriculares que variam de acordo com o contexto em que está inserido.

Por esse ângulo, o currículo toma uma dimensão social, política e cultural, independentemente do espaço de ensino onde é implementado; haja visto que, “métodos, técnicas e didáticas desvinculadas de uma concepção política e social de mundo e de homem, que não sejam transformadoras, são pedagogias assentadas na manutenção das desigualdades sociais” ([Pereira, 2022, p. 27](#)).

Nessa perspectiva, é necessária a concepção de currículo como um processo em contínua construção e, por sua vez, resultado de lutas, conflitos e divergências. Segundo [Apple](#)

(1982, p. 59) diz ser “[...] parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”.

O entendimento de Apple (1982) sobre currículo nos remete a ideia de um processo em contínua construção sob o qual são definidas escolhas, valores e interesses de um grupo em detrimento de outro. No que lhe diz respeito, é dinâmico e passível de transformações ao longo do tempo.

Ao descrever o currículo como tradição seletiva, Apple destaca que nem todos os conhecimentos são considerados igualmente legítimos; todavia, os conteúdos e saberes incluídos no currículo é fruto de uma seleção que reflete prioridades e concepções ideológicas, se consumando como um produto de conflitos e tensões entre diferentes grupos da sociedade; por sua vez, a seleção desses conteúdos representa a visão de mundo e perspectivas políticas, culturais e econômicas de um determinado grupo. Isso significa que os conhecimentos incluídos ou excluídos em um currículo prescrito, na maioria das vezes, são resultado de negociações e articulações, nem sempre amistosas, envolvendo diferentes atores sociais, como educadores, políticos, estudantes, pais e representatividade de diversos grupos sociais.

Em suma, Apple considera que o currículo não é neutro. Que se constitui como um campo de disputas onde sujeitos/grupos sociais com interesses e visões de mundo diferentes entram em constante conflito. Ainda assim, resulta de uma construção coletiva, em que se busca a superação das desigualdades e valorização das diversidades.

É nesse sentido que [Ponce \(2018, p. 785\)](#) propõe a busca pela justiça curricular como um processo contínuo e cotidiano, fundamentado na prática coletiva, na construção democrática e cooperativa, além de ser apoiado por conhecimentos científicos atualizados na área da Educação e em áreas afins.

Por justiça curricular queremos pensar:

o currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático ([Santomé, 2013, p. 9](#)).

Segundo Ponce (2018) e Santomé (2013), a construção do currículo deve ser entendida como um processo coletivo, envolvendo a participação ativa de educadores, alunos e comunidades. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência educativa, mas também

assegura que diferentes vozes e perspectivas sejam consideradas, resultando em um currículo mais inclusivo e representativo.

Em um contexto marcado por intensas desigualdades educacionais, como em unidade penitenciária, é fundamental refletir sobre como essas disparidades afetam a formação dos alunos. Obstáculos como a falta de recursos financeiros, limitação de espaços físicos, inexistência ou controle no uso de recursos pedagógicos, estigmas sociais e desigualdade de acesso ao ensino de qualidade, dentre outros elementos que dificultam a implementação do currículo nesse contexto situado, precisam ser superados para garantir uma educação que verdadeiramente promova a equidade.

Valorizar as diversidades é um aspecto essencial na elaboração do currículo. É imperioso que as práticas pedagógicas reconheçam e respeitem os alunos nas suas diferenças culturais, sociais e individuais, possibilitando a construção de um ambiente onde todos se sintam incluídos e valorizados. Repensar o currículo, adaptá-lo para atender a essas diversidades não é apenas uma necessidade, mas um direito de todos os grupos sociais.

Nessa perspectiva, Ponce e Neri (2017) destacam a importância de uma abordagem que considere o currículo de forma ampla. Elas enfatizam que:

A justiça curricular prevê a permanência exitosa do educando na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensino aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo (Ponce; Neri, 2017, p. 1223).

Para as autoras, a justiça curricular constitui a base fundamental do currículo, refletindo-se diretamente nas práticas pedagógicas, que devem ser adaptadas para atender às necessidades específicas dos alunos em seu contexto situado. Métodos de ensino que promovam a colaboração, a solidariedade e a corresponsabilidade são indispensáveis à formação de cidadãos críticos e engajados. Em ambientes de privação de liberdade, por exemplo, é crucial que o currículo seja ajustado para proporcionar não apenas conhecimento, mas também uma oportunidade de reflexão e transformação pessoal.

A educação, portanto, deve ser vista como uma ferramenta poderosa para promover a justiça curricular e, por consequência, a equidade social. Todavia, a prática do ensino, em qualquer circunstância, requer a presença de profissionais pedagogicamente qualificados, ambientes favoráveis à prática do currículo e, uma avaliação constante daquilo que se propõe como proposta educacional, garantindo que as necessidades dos alunos sejam atendidas e que o currículo permaneça relevante e transformador.

Ao considerarmos a educação na perspectiva de mitigar diferenças sociais, como um projeto de intervenção sociopolítica, devemos nos comprometer com a construção de um mundo mais humano, justo e democrático. Isso implica não apenas em ensinar conteúdos, mas em formar indivíduos que vejam a si mesmos como agentes de transformação, cientes de direitos e responsabilidades, prontos para contribuir para uma sociedade equânime e inclusiva.

Por se tratar de um tema amplamente debatido, o currículo se apresenta com várias possibilidades de abordagem; no entanto, limitamos dissertar como ele é implementado, onde é aplicado e quais relações ele permeia. Nesse contexto, as práticas sociais e os processos educativos se configuram como dinâmica de ensino e de aprendizagem, o modo como o currículo é experimentado; os espaços destinados ao ensino, o cenário onde ele é aplicado como ação pedagógica e; as relações estabelecidas nestes locais, do ponto de vista pessoal ou institucional, elemento essencial para a implementação do currículo escolar, o que certamente contribui para a construção de um ambiente acolhedor e colaborativo.

Com base nessas perspectivas teóricas sobre o currículo, voltamos nossa atenção para os desafios e especificidades de sua implementação em contextos de privação de liberdade. A análise sobre o currículo nesses espaços não apenas considera as disciplinas e conteúdos transmitidos, mas também as práticas sociais e educativas, o papel dos profissionais e as adaptações necessárias para tornar o ambiente escolar acolhedor e funcional, propício para lutar contra as desigualdades sociais. Dessa forma, observamos como esses aspectos se inter-relacionam e, de que forma, podem favorecer a (in)justiça curricular em ambientes de restrição de liberdade.

A partir da análise da literatura direcionada à dinâmica da ação pedagógica entre muros e grades, alguns elementos estruturantes emergiram dessa análise, a saber: as práticas sociais e os processos educativos que são indissociáveis, mesmo em escolas situadas em unidades penitenciárias, onde o currículo é experimentado em suas especificidades; a qualificação e formação continuada dos profissionais envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, indispensáveis para a eficácia da dinâmica pedagógica; e a adaptação dos espaços escolares na prisão, que contribui para a efetividade do currículo escolar ao oferecer um ambiente adequado para o desenvolvimento de atividades educativas. Por entender a relevância desses elementos, recorreremos a um vasto arcabouço teórico para melhor compreender como o currículo escolar tem sido implementado no contexto mencionado.

2.1 Processos educativos e práticas sociais nas ações pedagógicas das escolas em contextos prisionais

A relação estabelecida entre as pessoas que constituem um determinado grupo é denominada de prática social. Por meio desta interação os sujeitos aprendem e constroem novos significados. Segundo, [Oliveira et al. \(2009, p. 4\)](#) é por meio das práticas sociais que decorrem as interações entre os indivíduos e, entre eles, com os ambientes natural, social e cultural. Deste modo, as práticas e/ou relações são desenvolvidas “no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas” ([Oliveira et al., 2009, p. 4](#)).

[Conceição, Teixeira, Campos \(2020, p. 105\)](#) nos convidam a refletir sobre o seguinte questionamento: “Mas afinal, como é possível, nas práticas sociais em espaços de restrição e privação de liberdade agir pedagogicamente para a formação de cidadãos que lutem por justiça social?”.

Os autores citados acima desenvolveram uma pesquisa de natureza qualitativa com a colaboração de seis adolescentes que cumpriam medida socioeducativa de internação na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – CASA. Através deste estudo, os autores investigaram como as práticas sociais em espaços de restrição e privação de liberdade podem contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com a luta por justiça social. Eles concluíram que práticas relacionadas à educação escolar e profissional, educação física e esportes, arte e cultura desempenham um papel essencial na criação de oportunidades para a busca por justiça social.

Ao incluir no cotidiano dos adolescentes atividades escolares e práticas de iniciação profissional, promovendo um sentido de pertencimento e valorização pessoal, fatores cruciais para sua reintegração social. Afinal, o retorno à escola, por exemplo, amplia um horizonte de possibilidades, o que eleva suas chances de inserção no mercado de trabalho.

Além disso, práticas de educação física, esportes, arte e cultura favorecem o desenvolvimento físico e emocional dos educandos, ao mesmo tempo em que promovem valores como respeito, disciplina e cooperação. De igual modo, o envolvimento em atividades artísticas e culturais incentiva a expressão pessoal e o contato com diferentes formas de ver o mundo, ajudando esses adolescentes a expandirem a compreensão e o respeito pelas diferenças.

Destarte, ao promoverem a inclusão e fortalecerem a autoestima, essas práticas se consolidam como pilares na luta por justiça social, ajudando a corrigir desigualdades históricas

e a construir caminhos para que os adolescentes possam se reintegrar à sociedade assumindo o protagonismo enquanto sujeito consciente de direitos e responsabilidades.

Além dessas atividades, [Conceição, Teixeira e Campos \(2020\)](#) relatam que os alunos participam diariamente de outras atividades que possibilitam a interação entre os pares, como o momento das refeições e, com os familiares, durante as visitas. Segundo os autores, os alunos também compartilham outros ambientes que favorecem as práticas sociais e os processos educativos, quais sejam: espaço para atividades de lazer, leitura, escrita de cartas e assistir televisão. No entanto, é importante destacar que a interação dos alunos é mediada por agentes de apoio socioeducativo e, uma vez, desrespeitada alguma norma uma Comissão de Avaliação Disciplinar é acionada para julgar eventuais infrações cometidas pelos jovens, levando-os a não participarem de certas atividades, como as físico-esportivas, que são bastante desejadas por eles.

Isto posto, por meio das relações estabelecidas entre estes sujeitos, ocorrem os processos educativos. Segundo, Cota (2000)

os conhecimentos são construídos em práticas sociais, das quais participamos, [...] decorre de uma práxis que vamos construindo em colaboração com aqueles com quem vivemos. As práticas sociais se produzem no intercâmbio que as pessoas estabelecem entre si ao significar o mundo que as cerca e ao intervir nele ([Cota, 2000, p. 211](#)).

No contexto prisional, estas práticas sociais e, por sua vez, os processos educativos, ocorrem tal qual nas escolas convencionais. Por meio das interações estabelecidas nestes espaços, segundo [Oliveira et al. \(2009, p. 6\)](#), “participam, por escolha ou não, pessoas de diferentes gêneros, crenças, culturas, raças/etnias, [...] pessoas com diferentes percepções e conhecimentos, em diferentes processos de trabalho e lazer, em diferentes espaços, escolares e não escolares”.

De acordo com os autores, por prática sociais entende-se as interações e atividades que ocorrem em diversos lugares, inclusive fora da escola, onde indivíduos de diferentes origens, culturas, crenças e identidades compartilham experiências individuais e coletivas por meio das dinâmicas sociais, culturais e educativas presentes em suas comunidades.

Dito isso, resta que os espaços escolares no contexto de uma unidade penitenciária não diferem das escolas convencionais. Há ali uma variedade de percepções e ideias que são construídas através das relações estabelecidas, ainda que o lugar tenha suas singularidades.

Entretanto, os processos educativos existentes em unidades penais têm, ou pelo menos deveriam ter, estreita relação com o propósito de ressocializar os indivíduos que estão em cumprimento de pena. Diferente das instituições de ensino convencionais, estes espaços

dedicados à oferta da educação formal, devem focar suas ações para o desenvolvimento de habilidades e competências que favoreçam a reintegração dos indivíduos na sociedade. Assim sendo, os processos educativos devem incluir o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a leitura, escrita, matemática e raciocínio lógico e, sobretudo, estimular a criatividade e a reflexão crítica dos sujeitos numa intencionalidade emancipatória. Nesta esteira, a ação pedagógica deve ter uma intencionalidade emancipatória e libertadora, visando o preparo do sujeito para o exercício da cidadania de forma autônoma e responsável, quando compartilharem outros espaços, na condição de egressos.

Nesse sentido, [Freire \(1987, p. 183\)](#) compreende que toda prática educativa libertadora é sustentada por uma teoria libertadora, posto que, assim “como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para se libertar, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação”. Corroborando com este entendimento, [Onofre \(2019, p. 105\)](#) aposta na existência de uma proposta pedagógica nos intramuros que promova “espaços de confronto, de diálogo, de luta e resistência, em busca de uma educação emancipatória, construída com os sujeitos e não para os sujeitos”.

Pensar em uma proposta pedagógica que atenda as especificidades de uma comunidade, tal como é “composta em grande parte por pessoas que tiveram o direito à educação negado e isso impactou a vida pregressa delas, influenciando na atual situação de vulnerabilidade em que se encontram” ([Pereira, 2022, p. 30](#)), requer a implementação de um currículo diversificado, onde “a quebra do silêncio e a escuta, tomadas como procedimentos metodológicos essenciais nesta escola, (assim como em todas as outras, em diferentes espaços), levam a uma perspectiva de currículo e didática de grades rompidas” ([Onofre, 2019, p. 104](#)).

O currículo escolar nas prisões deve ser adaptado às necessidades dos detentos, considerando algumas particularidades, como o tempo de prisão, o nível de escolaridade de cada um, a história de cada sujeito, dentre outros. Desse modo, as práticas pedagógicas nestes espaços, assim como nas escolas convencionais, precisam ser ajustadas às diversidades. É necessário que o professor compreenda que, ao trabalhar com uma turma, ele se depara com um conjunto de sujeitos com histórias, conhecimentos prévios e ritmos diversos ([Perrenoud, 2016, p. 56](#)).

Nessa perspectiva, as atividades de ensino e de aprendizagem nas prisões devem ser organizadas de forma que os alunos possam estar envolvidos em um ambiente aberto ao diálogo, que estimule a sua participação, inclusive na construção da proposta pedagógica. “[...] Dessa instituição espera-se: a valorização da autonomia do interno, a problematização de sua existência e a promoção da dignidade dos que ali comparecem, sendo propostas diferentes da

operação carcerária” ([Santos, A., 2007, p. 107](#) *apud* [Miranda; Vasconcelos; Justi, 2019, p. 117](#)).

Todavia, dialogar em uma dimensão horizontal, onde a hierarquia deixa de existir em razão do coletivo, deve ser uma tarefa árdua quando pensamos na educação de jovens e de adultos nos intramuros prisionais. Entretanto, não há processo educativo onde vozes são caladas. Pelo contrário, o diálogo por si só já é uma prática pedagógica. Nesse sentido, [Sacristán \(2000, p. 16\)](#) enfatiza que “o currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam”.

Questionar o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, por que estes objetos do conhecimento e não aqueles, constitui parte metodológica dos processos de ensino e de aprendizagem.

A máxima deste contexto é encontrada nos escritos de [Onofre \(2019, p. 106-107\)](#) quando recorre a Freire (1981) para aludir os espaços educativos como promotores de diálogos, onde se valorizam “as relações de acolhimento, de reconhecimento do outro, de tolerância, que facilitam o rompimento com o silêncio, tanto na escola quanto em demais espaços”.

Contudo, o processo de educação em prisões deve ter em vista as limitações e os desafios que o próprio sistema impõe. Entretanto não se pode negligenciar as especificidades e as necessidades da comunidade atendida. Em linhas gerais, estes alunos são desafiados diariamente sobre questões de ordem socioemocionais. Vivem uma rotina bastante restrita e estruturada, apresentam diferentes níveis de escolaridade. Geralmente enfrentam situações de vulnerabilidade, como histórico de violência, abuso, negligência, dependência química, entre outros.

Por conseguinte, no intento de minimizar as dificuldades vivenciadas na prática pedagógica destes espaços, dada as especificidades do aluno de uma unidade prisional, espera-se uma abordagem educacional diferenciada, com estratégias pedagógicas adaptadas, apoio emocional e psicossocial, além de profissionais capacitados.

Considerando as particularidades de uma escola situada no contexto de uma penitenciária, [Onofre \(2019, p. 105\)](#), é enfática ao afirmar que “[...] não é possível, portanto, defender uma proposta de mera transposição da escola convencional, dos currículos, dos materiais, das ferramentas metodológicas para o interior da prisão”.

Em uma pesquisa realizada por [Amorim e Menezes \(2022, p. 99\)](#) é possível identificar alguns problemas que dificultam o processo de ensino e de aprendizagem nos intramuros prisionais. Segundo o depoimento de duas professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos do Sistema Prisional de Salgueiro-PE ao serem indagadas “4 - Quais as principais

dificuldades que você observa nos alunos, relacionadas à aprendizagem?” obteve-se como respostas:

Problemas de vista; pouca vontade de aprender; esquecimento (Educadora 1).

Quase todos têm problemas de visão e não têm acesso ao oftalmologista, nem usam óculos, eles também, na grande maioria, têm problema de ansiedade, dificuldade, financeira, alguns não recebem visita da família. Tudo isso dificulta a concentração nas aulas e conseqüentemente, uma boa aprendizagem (Educadora 2).

Mediante o relato das professoras, é perceptível o desafio em trabalhar com educação em prisões, posto que os problemas vivenciados nestes espaços derivam desde questões patológicas a ordens sociais. Uma patologia apresentada pelas professoras diz respeito a visão. Segundo a Educadora 2, embora quase todos os alunos apresentem problemas na visão, estes não dispõem de óculos e não têm acesso ao oftalmologista. Não vamos entrar no mérito do direito à saúde, tal qual o direito à educação. Todavia, como esperar o sucesso acadêmico de um aluno que não enxerga bem as atividades escolares?

Outro fator patológico relatado pela Educadora 2 é o problema de ansiedade que acomete a maioria dos alunos. Ressalta-se que, segundo a entrevistada, os discentes que apresentam problemas de natureza psicológica são encaminhados para o Setor Psicossocial do presídio. Nestes casos, é muito importante que exista uma rede de serviços que esteja interligada em prol da saúde destes alunos. Espera-se um conjunto de ações intersetoriais que esteja incorporado ao sistema prisional, possibilitando o bem-estar físico, mental e social dos cativos e, conseqüentemente, favorece o relacionamento interpessoal entre as pessoas que dividem os espaços de uma penitenciária.

Para [Pires \(2016\)](#), a intersetorialidade, no campo da administração pública, figura como uma estratégia para superar a fragmentação e fragilidade das políticas sociais. Isto posto, o fenômeno da intersetorialidade, enquanto uma rede de ações articuladas envolvendo vários setores da sociedade, desponta como um possível caminho para a equalização das adversidades presentes no contexto da educação em espaços prisionais, onde alguns atendimentos na maioria das vezes são limitados e, em alguns casos, até inexistentes.

Destaca-se que estas ações articuladas configuram práticas sociais em prisões, por meio das quais a escola, enquanto elemento de uma rede, mediante seus processos educativos, passa a ser “[...] geradora de interações entre os indivíduos, promove situações de vida com melhor qualidade, enraíza, recompõe identidades, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite (re)conquistar a cidadania” ([Onofre, 2019, p. 101](#)). Nessa direção, a escola é

uma das instituições que deve, em diálogo com outros órgãos da sociedade, contribuir para ressignificar a vida das pessoas que se encontram em restrição de liberdade.

Dada a complexidade da oferta da Educação Básica nos sistemas carcerários como um processo de reintegração social do sujeito e, sobretudo, reconstrução de um projeto de vida que lhe fora abortado, “a ideia de execução de pena privativa de liberdade deve ter por base o princípio da humanidade e qualquer modalidade de punição desnecessária, cruel ou degradante será de natureza desumana e contra o princípio da legalidade” ([Assis, 2007, p. 75 apud Amorim; Menezes, 2022, p. 93](#)). Em consonância ao exposto, [Onofre \(2013\)](#) acrescenta que as práticas sociais vivenciadas na escola podem desvelar outras possibilidades do fazer escolar; entretanto, exige a presença de educadores críticos, criativos, instigadores, inquietos, humildes e persistentes.

Ressalta-se que estes adjetivos constituem, ou pelo menos deveriam constituir, habilidades necessariamente trabalhadas nos cursos de formação inicial e continuada daqueles profissionais que lidam com a educação escolar. Mas, seria possível pôr em prática estas habilidades no contexto situado? E ainda, qual a garantia que uma boa formação docente pode impactar nos processos de ensino e de aprendizagem considerando que a instituição prisional é um espaço peculiar, com normas e regras? Alguns autores buscam responder estes questionamentos.

2.2 Formação inicial e continuada das pessoas que atuam na educação escolar em prisões

A educação escolar em prisões é garantida aos privados de liberdade por meio da Lei de Execução Penal, [Lei nº 7.210/1984](#) e da própria CRFB/88 ao descrever que todo cidadão brasileiro tem direito à educação. Embora a lei não trate diretamente da formação de professores, ela confia ao sistema estadual e municipal a incumbência de ministrar o ensino aos presos e presas (Brasil, 1984). Entretanto, a [Resolução n.º 3, de 11 de março de 2009](#), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, em seu Art. 2º, ratifica que as ações de educação no contexto prisional devem estar alinhadas a legislação educacional vigente no país e confere ao Art. 9º a necessidade da qualificação dos profissionais que lidam com educação em prisões:

Art. 9º - Educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da dimensão educativa do trabalho (Brasil, 2009).

A mesma descrição é acrescida no Art. 11 da [Res. n.º 2, de 19 de maio de 2010](#), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, “[...] educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que considerem as especificidades da política de execução penal” (Brasil, 2010, n.p.).

Em consonância com estas legislações, o [Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011](#), que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP, apresenta em seu Art. 4º, como um dos objetivos do PEESP, promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos espaços de privação de liberdade.

Destarte, a legislação brasileira relacionada à educação escolar em estabelecimentos penais, destaca a relevância da formação e qualificação dos profissionais que atuam no processo de escolarização nesses espaços, como por exemplo educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários.

Por compreenderem que a formação dos profissionais para atuarem em espaços prisionais é de extrema importância, autores como Paulo e Casagrande (2022), Onofre e Menotti (2016), Penna, Carvalho e Novaes (2016), Sant' Anna (2017), Andriola (2011, 2013) e Silva e Silva (2021) oferecem contribuições significativas à comunidade científica por meio de seus estudos sobre essa temática.

A deficiência na formação inicial e a ausência de um programa de formação continuada para os profissionais que atuam em prisões é um tema amplamente debatido por esses autores. Urge “[...] a necessidade de os cursos de Pedagogia se atentarem para a referida temática [...], pensar na formação de um educador capaz de atuar com jovens e adultos em situação de privação de liberdade, seja no exercício da docência, da gestão ou da pesquisa” ([Penna; Carvalho; Novaes, 2016, p. 111](#)).

Ainda sobre a necessidade da qualificação profissional, Onofre e Menotti (2016), reconhecem que:

O professor que atua na escola do sistema prisional necessita de formação específica em EJA, além de formação continuada que contribua na superação dos dilemas vivenciados na prisão, para realizar sua tarefa docente em prol de uma educação emancipadora, que se propõe a procurar a emersão das consciências, objetivando a inserção crítica do sujeito na realidade ([Onofre; Menotti, 2016, p. 157](#)).

É importante ressaltar que, além da qualificação e da formação continuada oferecidas

aos profissionais que atuam nas escolas dentro do sistema prisional, especialmente os professores, é necessário que possuam habilidades sociais e emocionais básicas, como empatia e paciência. Eles devem ser capazes de lidar com os desafios do ambiente prisional e adaptar sua prática pedagógica às necessidades dos estudantes, levando em consideração as restrições e características específicas desse contexto.

Nesse sentido, em razão das particularidades do sistema prisional e da especificidade do atendimento educacional que demanda a comunidade privada de liberdade, o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e para Egressas do Sistema Prisional do Pará compreende a necessidade de “investir na formação e qualificação de servidores e de profissionais envolvidos com as atividades educativas nas casas penais” ([Pará, 2021, n.p.](#)). Por esse ângulo, [Sant'anna \(2017, p. 40\)](#) propõe que a formação continuada dedicada aos profissionais que atuam no Sistema Penitenciário “[...] criem situações de acompanhamento especializado para todos os atuantes nesta peculiaridade de ensino e espaços [...]”.

Nesta perspectiva, desponta o estado do Ceará ao ofertar a 300 servidores (gestores e agentes) do Sistema Prisional do Estado o Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o exercício profissional. A eficácia da referida ação foi investigada pelas lentes do pesquisador Andriola (2011) que, ao desvelar os dados resultantes de uma avaliação de processos e produtos para qual pesquisou os discentes egressos, obteve como respostas a “excelência da atuação dos professores, bem como dos processos de gestão pedagógica, da infraestrutura física da EGPR, dos conteúdos curriculares abordados, dentre outros aspectos destacados positivamente” ([Andriola, 2011, p. 90](#)).

Entretanto, o absenteísmo e muitos casos de atraso às aulas levou a reprovação de 80 participantes, dos quais 40 alunos conseguiram recuperar o aprendizado quando submetidos a sessões de aulas extras, de modo a repor a carga horária não cursada. O autor associa estas reprovações ao fato dos alunos, (gestores e agentes) estarem desacostumados ao ambiente escolar, à disciplina que deve pautar as ações pedagógicas, dentre outros aspectos que caracterizam a rotina acadêmica.

Passados dois anos, [Andriola \(2013\)](#) volta a investigar quais ações de Educação de Jovens e Adultos são desenvolvidas com profissionais do Sistema Prisional do Ceará. Neste íterim, o autor identificou que duas ações de formação de professores para atuarem em Sistemas Prisionais, a nível de especialização, eram ofertadas no Brasil, uma delas executada no Ceará.

Acentua-se que a proposta desta formação partiu de um diagnóstico das necessidades dos professores, no qual demonstraram interesses em temas associados à Educação de Jovens e

Adultos: Legislação e Didática em EJA; Currículo de EJA; Estrutura de Funcionamento de EJA Fundamental e Médio; Alfabetização em EJA; Educação Popular; Pedagogia de Paulo Freire, Educação Prisional: Direitos Humanos; Educação Prisional no Brasil; Introdução ao Direito Penal e a LEP; Ciências Humanas: Avaliação; Psicologia; Psicopedagogia; Sociologia da Educação; Filosofia da Educação; Antropologia Cultural; Metodologia da Pesquisa resultando a Matriz Curricular do Curso de Especialização em EJA para professores do Sistema Prisional, financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC).

Durante o estudo, o autor identificou outras ações desenvolvidas no estado, tais como: formação de 220 agentes prisionais; financiamento de projetos de pesquisa pelo CNPQ; formação de novos pesquisadores no nível de mestrado; articulação da Universidade Federal do Ceará (UFC) com o Ministério da Educação, com a Escola de Gestão Penitenciária e Ressocialização e com a Secretaria de Justiça e Cidadania.

Com base nos achados de [Andriola \(2013\)](#), a ausência de formação específica para profissionais que atuam em escolas dentro das casas penais requer uma aligeirada postura por parte das academias. Que os currículos das instituições sejam repensados e as matrizes dos cursos de licenciaturas sejam revistas de modo a atender as especificidades da EJA nos intramuros e extramuros das penitenciárias, dada a particularidade do público jovem e adulto.

Ao analisar o Plano Estadual para Educação nas Prisões do Estado de Alagoas (PEEP/AL), [Silva e Silva \(2021, p. 3\)](#) são surpreendidas por uma crítica apresentada no referido plano ao que concerne às Instituições de Ensino Superior (IES) que, em ampla maioria, não oferecem em seus cursos disciplinas que contemplem a modalidade de ensino EJA. Entretanto, na tessitura do artigo, as autoras enaltecem a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) por duas iniciativas: inserção da disciplina eletiva “Políticas Públicas para Educação em Prisões” e disciplina obrigatória “Educação de Jovens e Adultos” no curso de Pedagogia, além da criação do Grupo de Pesquisa Educação em Prisões (GPEP).

Outro avanço em relação às políticas públicas voltadas a educação nos espaços prisionais é apresentado por [Penna, Carvalho e Novaes \(2016, p. 111\)](#) ao problematizar a necessidade dos cursos de Pedagogia se atentarem para a referida temática, haja vista a premente necessidade de educadores habilitados para atuarem com jovens e adultos em situação de privação de liberdade. No estudo empreendido, os autores descrevem algumas experiências inovadoras junto ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), que traz em sua estrutura curricular a disciplina “Prática Pedagógica Programada: Educação Escolar nas Prisões”, suscitando reflexões sobre a educação nas prisões por meio de pesquisas, debates

e palestras, constituindo um espaço importante para formação de professores, dentre eles, o pedagogo.

Porém, estas experiências exitosas ainda são incipientes, dada a realidade apresentada por [Paulo e Casagrande \(2022\)](#) em um estudo que buscou identificar a presença da Educação Popular Freiriana na formação docente para atuação na Educação de Jovens e Adultos Prisional. Segundo os autores, em todos os trabalhos foram identificados a ineficácia do processo formativo dos cursos de formação de professores, posto que desconsideram as particularidades e possibilidades da EJA em prisões. Outros dados preocuparam os pesquisadores, dentre eles, o fato de apenas uma parcela dos trabalhos apresentar a necessidade de reformulação do currículo dos cursos de licenciaturas, na perspectiva de preparar os docentes para atuarem também dentro das unidades prisionais, além da ausência de investimento financeiro para esta finalidade.

Isto posto, urge a necessidade de maiores discussões e estudos sobre a estrutura curricular dos cursos que ofertam formação para professores e, sobretudo, investigar com que frequência ocorrem as formações continuadas para os profissionais que lidam com a educação em espaços de privação de liberdade, de modo a considerar as legislações educacionais vigentes e as particularidades que estes espaços demandam, no intento de assegurar aos custodiados um dos mais relevantes direitos sociais estampados na Constituição: a Educação.

2.3 Espaços de Aprendizagem no currículo encarcerado

A luz do vigente texto constitucional a educação é um direito fundamental garantido a todos os cidadãos, independentemente da sua condição social ou circunstâncias de vida. Nesse entendimento, este direito, também assegurado à população carcerária, adquire uma dimensão crucial nos espaços prisionais como um possível instrumento de ressocialização e transformação pessoal.

Entretanto, para [Amorim e Menezes \(2022, p. 95-96\)](#), o tema educação, de forma geral, vem sendo amplamente debatido em função das inúmeras discussões provocadas em torno das condições precárias em que o ensino vem sendo ofertado nos espaços de aprendizagem, como problemas nas estruturas físicas, falta de materiais didáticos, ausência de recursos financeiros, dentre outros. Segundo o autor, na educação prisional é ainda mais grave.

É relevante mencionar que o termo atribuído aos espaços de aprendizagem aqui apresentados vai além de sua estrutura arquitetônica, como salas de aula, bibliotecas, laboratórios, dentre outros. Implica, também, recursos didáticos e tecnológicos; ambientes de

apoio, como serviços de orientação e psicopedagogia, e as atividades extracurriculares disponibilizadas; assim como os ambientes sociais e culturais.

Nesta esteira, inicialmente, o conceito de espaço será explorado enquanto estrutura arquitetônica. Para [Pereira \(2022, p. 45\)](#), os espaços destinados ao ensino em prisões no Estado da Bahia têm impactado diretamente na prática pedagógica. Para o autor, as estruturas físicas das salas de aulas têm comprometido as atividades educativas escolares e não escolares, dentre elas a oferta da EJA, modalidade de ensino ofertada naquele ambiente; haja vista que “as edificações penitenciárias não foram pensadas como espaço de educação, mas como de encarceramento, gaiolas coletivas, minúsculas e sem direito à plena entrada dos raios solares etc.” ([Pereira, 2022, p. 45](#)). Para [Silva \(2007, p. 79\)](#) até a forma como o espaço escolar está organizado pode contribuir para a aprendizagem de determinados comportamentos sociais. Segundo o autor, uma sala de aula tradicional, rigidamente organizada, ensina determinadas coisas; na contramão, se este espaço foi organizado com uma certa flexibilidade, outros ensinamentos serão repassados.

Em relação a infraestrutura disponível para as atividades educativas nas prisões, [Julião \(2020, p. 153\)](#) tece severas críticas. Na visão do autor, estes espaços, quase que na sua totalidade, são improvisados e inadequados, como por exemplo, celas transformadas em salas de aula, constituindo-se locais insalubres, sem ventilação, iluminação adequada, água potável etc.; por conseguinte, o autor conclui que a falta de uma infraestrutura mínima adequada compromete a dignidade dos educadores e alunos, além de pôr em risco a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem.

Para os autores Julião (2020) e Pereira (2022) a precariedade na infraestrutura dos espaços de ensino nas prisões, como celas transformadas em sala de aula e, as condições mínimas de salubridade e dignidade oferecida nestes espaços, tem configurado um cenário onde as ações do currículo são comprometidas, devido sua estrutura não ter sido planejada para fins educacionais.

Nota se que a limitação nos espaços de ensino vai além da sua arquitetura. A escassez ou inexistência de recursos didáticos e tecnológicos acentua ainda mais a dificuldade de implementação de um currículo que responda às necessidades da comunidade carcerária.

Ao considerar a importância desses recursos para a prática pedagógica em espaços tão limitados, Sant’ana (2017), destaca que:

As ações educativas nestes espaços devam contar com o uso de material apropriado e desenvolvido para Educação de Jovens e Adultos e para tal, tem-se a necessidade constante de buscar acesso a recursos financeiros específicos para garantir este

material escolar; o material pedagógico e equipamentos tecnológicos suficientes para o contexto prisional ([Sant'ana, 2017, p. 40](#)).

A autora revela que as ações educativas desenvolvidas no contexto prisional devem contar com material específico para modalidade EJA, dispor de verbas destinadas para a aquisição desse material, assim como recursos pedagógicos e tecnológicos em quantidade suficiente. Na mesma direção, a pesquisa realizada por [Pereira \(2018, p. 249\)](#), ao analisar alguns Planos Estaduais para Educação em Prisões, revelou que a educação ofertada nos intramuros das penitenciárias requer investimentos em salas de aula, materiais didáticos, qualificação profissional, entre outros aspectos; todavia, não foi identificado orçamento financeiro previsto nesses PEEPs para a realização das metas e ações.

Nesse entendimento, a lógica, para que o currículo escolar seja implementado no contexto prisional, por meio de ações educativas eficazes, é necessário que haja verbas para aquisição de materiais específicos para a modalidade EJA e recursos pedagógicos e tecnológicos em quantidade suficiente. Todavia, embora haja um consenso sobre a importância dos recursos e investimentos para a implementação dos PEEPs, a falta de previsão orçamentária para realização das ações destes planos tem comprometido significativamente o percurso de seus objetivos.

Segundo [Julião \(2020\)](#), as atividades educativas nas prisões têm se restringido ao espaço da sala de aula e ao tempo dedicado a ela. Para o autor, em “grande parte das unidades não há outro espaço para estudo, leitura e desenvolvimento de atividades extraclasse e de infraestrutura e recursos de apoio educacional para os alunos matriculados nos cursos” ([Julião, 2020, p. 155](#)). Nesse contexto, não existem ambientes de apoio educacional, como serviços de orientação e psicopedagogia e, muito menos, atividades extracurriculares.

Outro ponto de extrema relevância para o sucesso acadêmico dos custodiados trata-se dos ambientes sociais e culturais em escolas de prisões, posto que a existência e a qualidade desses espaços podem influenciar no equilíbrio emocional e psicológico desses estudantes, motivando-os a participarem das atividades educacionais; além disso, as práticas sociais vivenciadas nesses espaços possibilitam “interações entre os indivíduos, promove situações de vida com melhor qualidade, enraíza, recompõe identidades, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite a reconquista da cidadania” ([Onofre, 2015, p. 244](#)). Contudo, é preciso percorrer um longo caminho para tornar isso uma realidade.

Outra especificidade do contexto situado também é apresentada por [Conceição \(1997\)](#) ao dissertar sobre histórias de vidas de professores/as e o fazer docente na socioeducação. Ao

dialogar com três professoras, deparou-se com o relato da existência de salas multisseriadas e limitação de recursos pedagógicos. Para as docentes Carla, Neuda e Sinhá a classe multisseriada é algo preocupante e desafiador, posto que, há diferentes níveis de aprendizagens e limitação no uso de determinados recursos pedagógicos. Situação que ainda pode se tornar mais complexa dependendo do Centro de Internação que atuam; posto que, segundo as colaboradoras da pesquisa, há locais que limitam o uso dos recursos didáticos apenas ao giz e lousa, impossibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, o que representa uma preocupação significativa para as professoras entrevistadas.

No entendimento de [Conceição \(2020\)](#) e [Amorim e Menezes \(2022\)](#) a educação em espaços de privação de liberdade enfrenta severos desafios, tanto estruturais quanto pedagógicos. As condições em que o ensino é ofertado nesses espaços em consonância com a falta de recursos materiais e financeiros, e a ausência de um currículo que atenda às realidades dos detentos tem dificultado o processo de ressocialização desses sujeitos, conforme preconiza os documentos normativos o direito à educação desta comunidade. Além disso, a presença de salas multisseriadas e a limitação no uso de recursos pedagógicos inovadores tem dificultado ainda mais a ação educativa, revelando um cenário onde a educação nos espaços situados está presa a um conjunto de restrições e dificuldades logísticas.

Dadas as circunstâncias, a implementação de práticas pedagógicas eficazes dentro das prisões enfrenta uma série de desafios, desde limitações estruturais e escassez de recursos financeiros até questões de natureza curricular, haja vista a necessidade de adaptação do currículo às realidades e necessidades específicas dos detentos.

Dessa forma, ao analisar a realidade dos espaços de aprendizagem no cárcere, é evidente os desafios enfrentados para a implementação do currículo, que vão desde questões estruturais até problemas de natureza pedagógica. A inexistência de infraestrutura adequada; escassez de recursos didáticos e, verbas para aquisição destes; controle no uso de ferramentas educacionais; aliadas à ausência de um currículo adaptado às necessidades dos alunos, tem impactado na qualidade das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, no processo de ressocialização desses sujeitos.

As instituições escolares e carcerárias têm sido desafiadas, dia após dia, com o desafio da ressocialização daqueles que estão sob a custódia do Estado respondendo por algum delito. A precariedade dos espaços educacionais nas unidades penitenciárias tem refletido não apenas uma falha na arquitetura, mas também a negação do direito daquelas pessoas que representam uma parcela vulnerável da sociedade, a quem [Souza \(2022\)](#), sociólogo brasileiro, ao analisar as desigualdades sociais no Brasil, denomina “ralé”.

O conceito apresentado refere-se a um segmento da sociedade que vive à margem de diversos aspectos da vida social, estando, portanto, privado de capital econômico, político e social - elementos determinantes na classificação ou estratificação das camadas sociais, conforme o autor. Para ele, esse grupo constitui a base da estrutura social, sendo comparado a “novos escravos” modernos, uma continuidade da escravidão no Brasil ([Souza, 2017, p. 47](#)).

É importante salientar que o termo “ralé” não se refere unicamente às pessoas privadas de liberdade. Segundo [Souza \(2016, p. 69\)](#), ele está relacionado aos grupos de “desclassificados”, aqueles que foram abandonados e desprezados pela sociedade, pertencendo a um estrato social que sequer consegue atender aos requisitos e capacidades que definem a “dignidade”, dentre eles, a educação como garantia de direito.

Considerando que a [CRFB/1988](#) não faz acepção de pessoas quando se trata de direitos e deveres, é salutar que sejam implementadas ações que visem não apenas o acesso à educação, mas também a qualidade e eficácia daquilo que é ensinado como parte do currículo.

Outrossim, é primordial que os ambientes sociais e culturais nas escolas em prisões, entre eles a sala de aula, sejam reconhecidos, não apenas como espaços de aprendizagem, mas também locais de interação que podem contribuir para desenvolvimento pessoal e reconstrução da identidade dos detentos. Deste modo, se faz necessário investir em políticas públicas eficazes para a transformação desses espaços em verdadeiros instrumentos que podem colaborar com a ressocialização e reinserção social desta comunidade.

Destarte, urge a necessidade de ações intersetoriais envolvendo autoridades governamentais, instituições escolares, sociedade civil organizada e a própria comunidade carcerária para enfrentar os desafios presentes e, só assim, garantir o pleno exercício do direito à educação no contexto situado; conseqüentemente, promovendo uma verdadeira transformação no sistema penitenciário, possibilitando uma sociedade mais justa e inclusiva.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da coleta de dados emergiram categorias que refletem os objetivos específicos da pesquisa estabelecendo uma estreita aproximação com relação a compreensão das especificidades das ações pedagógicas no Currículo da Educação de Jovens e Adultos para privados de liberdade na UPMT. Na primeira categoria, “Especificidades Curriculares”, destacamos a presença de lacunas que dificultam a implementação do currículo do Ensino Fundamental, impedindo que ele atenda adequadamente às singularidades dos educandos em privação de liberdade. Na segunda categoria, “Impacto do Espaço Escolar”, descrevemos como

as limitações e a precariedade da infraestrutura física, além da falta ou controle rigoroso de recursos didáticos nas escolas situadas em instituições prisionais, influenciam o processo de ensino e de aprendizagem, afetando o engajamento dos alunos e a motivação dos seus docentes. Por fim, a categoria “Relação entre Punição e Educação” onde apresentaremos a complexa intersecção entre os aspectos punitivos e educativos, discutindo como essas dimensões podem coexistir e suas implicações no desenvolvimento integral dos jovens e adultos envolvidos no sistema prisional. Essas categorias nos possibilitaram uma compreensão aprofundada das dinâmicas educativas em contextos tão desafiadores, como na UPMT.

Tal processo desdobra-se da minha primeira visita à instituição prisional. Era uma manhã de quarta-feira, mais precisamente, dia 28/06/2023, quando saí em direção ao *lócus* da pesquisa. Já era esperado que ocorresse alguns procedimentos para acessar o recinto. Identifiquei-me na portaria e deixei documento, celular e chave do carro. Passei por uma revista e, posteriormente, fui encaminhado ao Departamento de Reinserção Social. Em seguida, na companhia da técnica de reinserção e da coordenadora pedagógica, dirigi-me à sala do diretor da Unidade Prisional. Após as saudações, tive a oportunidade de apresentar o projeto de pesquisa, ocasião em que forneci ao gestor cópias de alguns documentos: Projeto de Pesquisa, Termo de Compromisso de Pesquisa Acadêmica n.º 09/2023 e Documento de Aprovação do Comitê de Ética. Concluída esta etapa, solicitei que fosse apresentado o ambiente onde é ofertado o ensino. O diretor me mostrou, pelo monitor, as duas salas de aula que estavam sendo monitoradas. Eufórico para iniciar a investigação, além do que, estava curioso para conhecer o local onde iniciaria minha coleta de dados, indaguei se poderiam me apresentar o espaço onde estavam ocorrendo aquelas imagens no monitor, especificamente as salas de aula. A resposta foi positiva, com a condição de que não tivéssemos contato prévio com professores e alunos naquela ocasião. Apenas tínhamos acesso ao corredor onde ficam as duas salas de aula.

Foi aí que percebi algo inusitado e incomum em relação às escolas convencionais. No primeiro momento me causou estranheza saber que professores e alunos viviam um reality, todavia, o mais estranho estava por acontecer. Ainda que do corredor, pela porta que estava semiaberta, pude perceber que havia uma grade entre os professores e alunos. Literalmente, era a educação atravessada por grades.

Figura 3 - A Educação Dividida: Professores e Alunos Atrás das Grades



Fonte: acervo fotográfico da UPMT

Diante do cenário diversas incertezas surgiram em minha mente: Como se daria a socialização e a interação entre educadores e alunos? Será que essa estrutura metálica não interfere no campo visual dos alunos em relação ao quadro? Como ocorre a mediação do professor? Como o currículo é pensado para estes espaços? Por que as salas de aula são monitoradas por câmeras? Como uma arquitetura tão limitada e um ambiente dotado de regras e disciplinas podem favorecer ou prejudicar os processos de ensino e de aprendizagem?

Essas inquietações iniciais suscitaram diversas questões que guiaram a continuidade da pesquisa e a análise das particularidades do currículo escolar nesse contexto prisional. Alicerçado pelas literaturas consultadas no curso da pesquisa buscamos descrever as singularidades do currículo escolar da Unidade Prisional Masculina de Tucuruí, bem como as diretrizes que norteiam a sua implementação.

3.1 A Injustiça Curricular na Educação Prisional de Tucuruí: uma análise das desconexões e desafios

Iniciamos dialogando sobre o conceito de currículo para, posteriormente, apresentarmos os resultados de uma pesquisa realizada em um ambiente de ensino escolar dentro de uma unidade penitenciária, tendo em vista a necessidade de compreender as especificidades do currículo escolar implementado no contexto situado, tendo como campo de investigação a Unidade Prisional Masculina de Tucuruí.

Quando conceituamos o termo currículo, conforme apresentado no capítulo anterior,

somos provocados a questionar o que será ensinado em determinado contexto histórico, social e político; quem seleciona estes saberes; a quem são aplicáveis e, quais são os verdadeiros beneficiados.

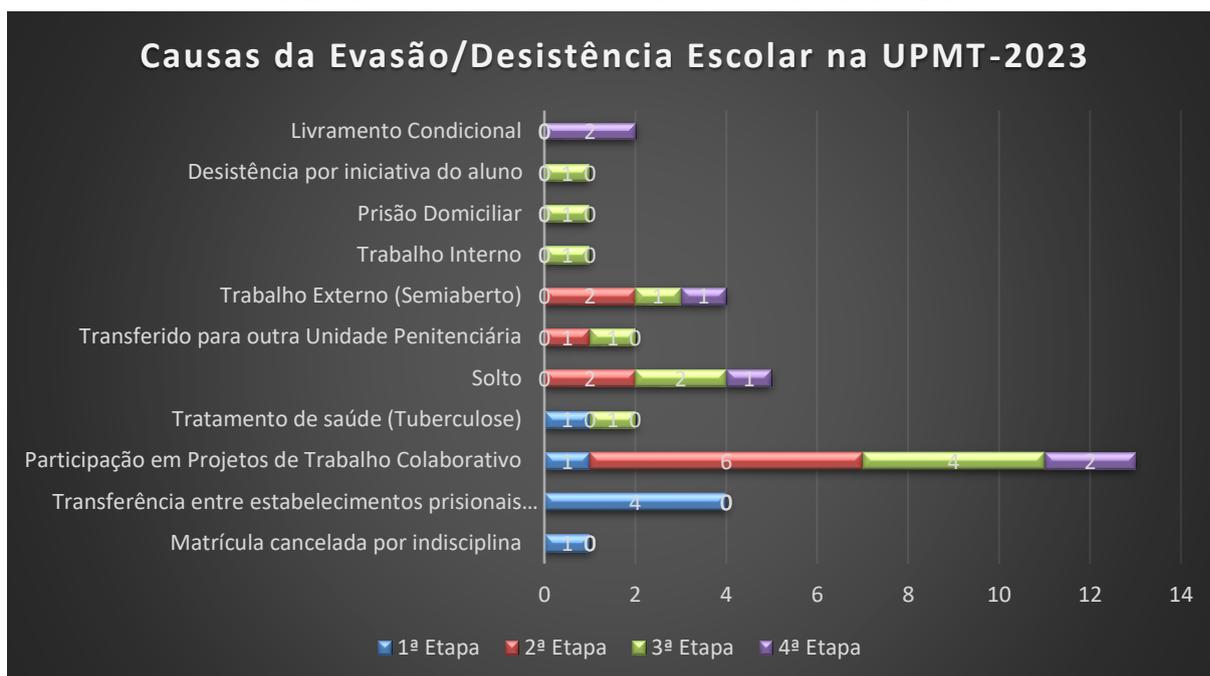
Considerando as especificidades do local da pesquisa, destaco os componentes de um currículo acadêmico, ocasião onde serão apresentados o conjunto de diretrizes, normas e conteúdos estabelecidos por entidades governamentais e educativas, relatando como ocorre a implementação daquilo que é ensinado nas salas de aula e, por fim, a identificação daqueles conhecimentos adquiridos de forma não intencional através das práticas escolares, como normas de comportamento, atitudes e crenças; a quem [Pacheco \(2001\)](#), com base em diferentes perspectivas e abordagens educacionais denomina-os de Oficial, Real e Oculto.

Desta forma, por meio dos relatos das entrevistas e da observação direta foram descortinadas as práticas pedagógicas e os processos educativos experienciados na UPMT através dos seus conteúdos, metodologias de ensino, objetivos educacionais, avaliação, recursos didáticos, organização do tempo e espaço, competências e habilidades, valores e atitudes, inclusão e diversidade. A descrição de atividades e experiências de aprendizagem também está incluída. Esses elementos definem o que é ensinado e aprendido em um espaço transitório, onde a rotatividade dos custodiados e professores é uma constante.

Indiscutivelmente, ao elaborar o currículo escolar para um contexto específico, seja ele externo aos muros de uma penitenciária ou dentro deles, é essencial provocar questionamentos e garantir que todas as partes envolvidas nos processos administrativos, de ensino e de aprendizagem estejam abertas ao diálogo. Essa interação visa uma proposta que responda às necessidades da comunidade atendida. Nesta etapa, também é relevante identificar os fatores que podem contribuir para a evasão ou desistência dos alunos em um ambiente transitório.

Os dados amostrais abaixo relatam a situação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal de Ensino Fundamental D^a Júlia Passarinho, especificamente nas turmas situadas no contexto penitenciário. Com base no Mapa de Aproveitamento Final, foram apontadas as principais causas da evasão e desistência escolar em 2023. Através destes dados, é possível obter uma visão abrangente dos reais motivos que levaram os alunos a desistirem ou evadirem dos estudos naquele ano. No gráfico abaixo, analisarei os principais pontos.

Gráfico 1 - Causas da evasão/desistência escolar na UPMT - 2023



Fonte: Elaborado pelo autor com base no Relatório de Aproveitamento Escolar da UPMT-2023.

O gráfico mostra que, em 2023, dezoito alunos abandonaram as atividades escolares devido aos trabalhos realizados dentro ou fora da unidade prisional, refletindo, também, uma das principais causas da evasão escolar em instituições convencionais. No entanto, a evasão escolar no contexto prisional está diretamente relacionada à busca pela remição da pena, enquanto nas escolas convencionais, a evasão tem como principal motivação a necessidade de garantir o sustento próprio e de suas famílias.

Embora este ofício, remunerado ou não, faça parte dos programas de reinserção social e ressocialização dos custodiados, onde “os presos poderiam recuperar sua dignidade, sentir-se úteis perante os outros e a si mesmos e, ainda, preparar seu retorno ao convívio social” (Miranda; Vasconcelos; Justi, 2019, p. 117), anular a participação dos alunos aos espaços dedicados ao ensino, implica desconsiderar a educação como um dos elementos basilares para a reintegração e reinserção social desses sujeitos.

Dada a relevância dessa parceria, é essencial que as instituições penitenciária e educacional atuem de forma articulada em torno de um projeto comum que contribua para o processo formativo e para a qualificação profissional da população em privação de liberdade. Embora essa articulação possa parecer desafiadora, a integração de um planejamento conjunto, focado no desenvolvimento de políticas públicas que garantam a continuidade da escolarização, tanto dos alunos custodiados quanto dos egressos, é fundamental.

Nesse contexto, é necessário otimizar os serviços administrativos, conciliar as

atividades nas quais os custodiados estão envolvidos, facilitar a obtenção de documentação escolar, e estabelecer parcerias com outras unidades de ensino. Essas iniciativas têm o potencial de impactar positivamente o fluxo escolar e promover melhores resultados educacionais para essa comunidade.

Por conseguinte, é preciso que os processos administrativos e pedagógicos sejam otimizados e adaptados às singularidades dessa comunidade, de modo que um não se sobreponha ao outro. A integração dessas práticas sociais, sejam elas administrativas ou pedagógicas, deve contribuir para a reinserção dos custodiados, já que ambas têm igual relevância para este processo.

Deste modo, a articulação entre as esferas administrativa e pedagógica requer uma qualificação apropriada dos profissionais que lidam com o contexto da educação entre muros e grades. A formação inicial e continuada das pessoas envolvidas na oferta do ensino nesses espaços, sobretudo dos professores, é considerada um dos fatores determinantes para o fluxo escolar e reinserção social dos cativos. Entretanto, o despreparo desses profissionais, de forma aligeirada, pode atrapalhar esse processo.

Para [Silva \(2006, p. 87\)](#), no campo pedagógico, um dos maiores desafios está justamente na formação inadequada dos professores que atuam com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para o autor, o despreparo dos educadores se reflete em práticas que muitas vezes são infantilizadas, reminiscências de um ensino voltado para crianças, gerando um ciclo de evasão entre alunos que já enfrentaram a exclusão anteriormente e agora se veem novamente à mercê de uma instituição que deveria servir como um alicerce para sua reintegração e reconstrução pessoal.

Embora a EJA seja oferecida em unidades prisionais, convém ressaltar que esta modalidade de ensino não é exclusividade desses espaços, sua essência transcende os muros de uma penitenciária, abrangendo uma diversidade de contextos sociais e educacionais. Deste modo, é indispensável que a formação dos educadores da/para EJA seja repensada, de modo a proporcionar ferramentas e conhecimentos que capacitem e atendam a um público tão diverso e resiliente. Por assim dizer, se trata de uma questão de justiça social e de esperança renovada, principalmente para aqueles que vivenciam o processo de reinserção social.

Dessa maneira, garante-se que os docentes estejam preparados para lidar com as particularidades do ambiente prisional e com as necessidades dos alunos, aprimorando a dinâmica dos processos de ensino e de aprendizagem e, sobretudo, contribuindo efetivamente para a reintegração social dos indivíduos privados de liberdade.

Para melhor compreendermos as especificidades do contexto pedagógico da UPMT, é

relevante apresentar o perfil dos professores colaboradores da pesquisa que estiveram lotados na UPMT durante o ano letivo de 2023. Esse perfil está detalhado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Perfil dos Professores da UPMT em 2023

Docentes	Formação Acadêmica	Vínculo Empregatício c/ Município	Série da EJA que atua	Componente Curricular que leciona	Tempo de Experiência com EJA	Tempo de serviço na UPMT
Eric	Lic. em Geografia e Sociologia/Esp. em Gestão, Orientação e Supervisão escolar	Estatutário desde 2008	3ª e 4ª	História/ Geografia	2 e ½ anos	2 e ½ anos
Presto	Lic. em Letras habilitado p/ Língua Portuguesa e Língua Inglesa	Temporário - Contratado em 2023	3ª e 4ª	Língua Portuguesa/ Língua Inglesa	1 ano	1 ano
Sheila	Lic. em Pedagogia/Esp. em Administração, Supervisão e Orientação Escolar/Esp. em Educação Inclusiva	Temporário - Contratado desde 2015	1ª e 2ª	Educação Geral	2 e ½ anos	2 e ½ anos
Hank	Lic. em Matemática	Temporário - Contratado em 2023	3ª e 4ª	Matemática/ Ciências	1 ano	1 ano
Bobby	Lic. em Educação Física Pós – Personal Trainer / Saúde nas Organizações / Saúde e educação escolar	Estatutário desde 2007	3ª e 4ª	Educação Física/ Ensino da Arte	1 ano	1 ano

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das narrativas obtidas nas entrevistas com os professores UPMT-2023.

Considerando os dados obtidos, os profissionais apresentam uma formação acadêmica, com a maioria possuindo pós-graduação em áreas específicas de educação e gestão. No entanto, embora sejam licenciados para ministrar determinado/s componente/s curricular/es, acabam lecionando também outras disciplinas para as quais não possuem a devida formação acadêmica.

Ademais, é perceptível que há uma rotatividade no quadro docente da instituição, considerando que há 12 anos a UPMT vem ofertando o ensino, enquanto o tempo de serviço desses profissionais na casa penal não ultrapassam dois anos e meio. Observei também que, enquanto três docentes já tinham vínculo empregatício com o município em outra modalidade de ensino, dois vivenciavam seu primeiro vínculo no ano da coleta de dados (2023), consolidando sua primeira experiência na docência, como no caso dos professores Presto e Hank.

Quanto ao fator rotatividade, [Silva e Silva \(2021, p. 13\)](#), descrevem que o Estado de Alagoas, segundo relato das colaboradoras de sua pesquisa, tem realizado processos seletivos simplificados para suprir a carência de docentes em escolas situadas em prisões. Todavia, tem encontrado tem encontrado barreiras na admissão e permanência de professores/as para

atenderem os/as estudantes privados/as de liberdade, pelo fato de “*alguns terem receio em trabalhar no sistema prisional – relato da G2*”, problema que poderia ser sanado mediante realização de concurso público, de competência do Governo de Alagoas por meio da Secretaria de Estado da Educação (Seduc).

Em relação a primeira vivência no ofício da docência, a exemplo de Presto e Hank, que recentemente deixaram a academia, [Onofre \(2012, p. 211\)](#) denomina esse processo como “ritual de iniciação”. Para a autora, esse ritual de passagem é um grande desafio para o professor, uma vez que é comum o surgimento de sobressaltos e, em alguns casos ocorrendo cortes bruscos; primeiro pela peculiaridade que é própria de uma unidade prisional e, segundo, pela forma como ocorrem as práticas sociais e os processos educativos neste novo grupo socioprofissional. Para ela, não é uma missão tão simples assim para o profissional que nunca visitou uma escola entre muros e grades, principalmente quando está no início de carreira. Afinal, segundo a autora, o professor precisa:

se adaptar à nova situação, o seu modo de pensar e agir passarão a ser, mais ou menos, condicionados pelos modos de pensar e agir dos outros membros do grupo a que passa a pertencer. É um novo estatuto que adquire, com direitos e obrigações e, para sobreviver a essa crise de identidade, sente necessidade de pautar o seu comportamento, a sua aparência, o seu discurso, pelas normas vigentes na instituição da qual passou a fazer parte ([Onofre, 2012, p. 211](#)).

Para os professores contratados pela SEMED/Tucuruí esse ritual de iniciação se deu em razão de uma oportunidade de trabalho, conforme expresso em seus relatos:

Sim, eu fui convidada em 2021 e eu aceitei o desafio. A minha primeira experiência foi aqui (Sheila, informação verbal, 2023).

[...] *me formei tem um pouco mais de um ano. Dois anos, mais ou menos E aí eu não atuei na área de imediato. Eu estava trabalhando como técnico de informática no CNA, e aí surgiu a oportunidade, mediante a política de eu me envolver. E aí eu consegui essa vaga aqui no presídio, mediante algumas indicações, que a minha mãe... ela é vinculada à política e tal, e aí como eu queria me... queria atuar na área como docente, como professor...* (Presto, informação verbal, 2023).

[...] *a EJA entrou em um momento oportuno, digamos assim. Onde teve vagas disponíveis, ofertadas pela SEMEC mesmo. E, a partir desse momento, a gente aceitou esse desafio* (Hank, informação verbal, 2023).

Os relatos apresentados evidenciam o ritual de iniciação, onde é manifestado as trajetórias dos professores que ingressam no sistema penitenciário. Para eles a oportunidade de trabalho nesse espaço implica em um processo transitório, onde os desafios e adaptações constituem elementos indissociáveis na construção da identidade profissional dentro de um contexto educacional tão peculiar e complexo.

Para Sheila, Presto e Hank, exercer o ofício em uma unidade prisional, além de uma oportunidade de trabalho, implicou também, um desafio significativo que exigiu coragem e adaptação. Sheila aceitou o desafio em 2021, Presto e Hank veem, respectivamente, em seu primeiro ano de experiência no exercício da docência, em particular numa escola em prisões, uma chance de finalmente atuar como docente e a disponibilidade da vaga ofertada pela SEMED, no momento oportuno para iniciar sua carreira.

Destarte, essas narrativas ratificam a observação levantada por Onofre (2012) ao pontuar que o “ritual de passagem”, da condição de acadêmico ao exercício da profissão em prisões é carregado de desafios e transições abruptas, decorrentes tanto da peculiaridade do ambiente prisional quanto dos processos educativos e práticas sociais específicos desse grupo socioprofissional.

Assim sendo, compreender, apoiar e acompanhar os docentes nesse processo de iniciação é crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e o engajamento desse profissional na implementação do currículo nesse espaço peculiar. Ressalta-se como relevante neste processo a formação inicial e contínua desses profissionais; a fim de que, possam contribuir para a melhoria da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema penitenciário brasileiro.

A respeito das especificidades inerentes à modalidade de ensino e ao público atendido, Sales e Barreto (2019), compreendem a EJA como um campo político e recomendam um “olhar diferenciado, onde os saberes dos jovens, adultos e idosos privados de liberdade sejam reconhecidos, permitindo interpretar o mundo a partir de suas experiências de vida em diversos grupos sociais” ([Sales; Barreto, 2019, p. 404](#)).

Nesse contexto, embora o currículo se configure um campo de disputas e jogo de interesses, onde um grupo seleciona os conteúdos enquanto outros têm esses conhecimentos impostos, é crucial que vozes sejam escutadas e consideradas na construção curricular. O engajamento dos professores, principalmente daqueles que vivenciam o “ritual de passagem”, é indispensável. De tal modo, a participação ativa dos alunos deve ser valorizada e, o currículo, deve refletir as suas realidades e necessidades, além de possibilitar uma formação crítica e emancipatória, seguindo aos princípios de uma educação libertadora, pautada nos estudos de Paulo Freire, onde se valoriza o diálogo e a conscientização.

Nesta perspectiva, a formação inicial ou contínua e o acompanhamento pedagógico para aqueles que, simultaneamente, ensinam e aprendem, é de extrema importância.

Ao serem questionados sobre a promoção de formação continuada pelo sistema educacional, os professores da UPMT evidenciaram que suas experiências e percepções variam

significativamente, revelando tanto a presença quanto a ausência de oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo.

Sheila, Hank e Eric expressam uma visão negativa sobre a formação continuada oferecida pelo Sistema Educacional, afirmando que não há promoção de desenvolvimento profissional contínuo. Da mesma forma, Bobby relatou que, até o momento da entrevista, não havia recebido nenhum tipo de instrução ou formação relacionada ao contexto prisional. No entanto, ele menciona que a escola à qual as turmas da unidade estão vinculadas oferece algumas formações no início do ano letivo, mas deixa implícito que a continuidade e o engajamento nas formações dependem da iniciativa individual dos educadores, conforme descrito no excerto da sua narrativa: *“Elas acontecem. Sempre são colocadas. E aí, cabe a nós para vê-las”*.

Em contraste, Presto apresenta uma perspectiva positiva, relatando que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) promove regularmente essas formações, seja por meio de cursos, palestras ou encontros pedagógicos mensais. Além disso, a instituição tem indicado recursos online para a realização de cursos e especializações, o que sugere um ambiente mais estruturado e incentivador para a formação continuada.

Estes testemunhos ilustram a diversidade de experiências e percepções dos educadores e refletem a inconsistência do sistema educativo na promoção da formação contínua em ambientes prisionais. As diferenças relacionadas sugerem que, apesar das iniciativas e dos recursos disponíveis, a eficácia e a regularidade destas formações podem ser questionáveis. Além disso, a dependência de cada professor para procurar e participar proativamente nestas formações aponta para a necessidade de uma maior estruturação e sistematização de políticas de desenvolvimento profissional contínuo.

Em relação ao suporte pedagógico, as narrativas dos professores da UPMT indicam que o acompanhamento da coordenação é considerado positivo. No entanto, apesar de contarem com orientações, os professores enfrentam desconforto ao trabalhar com componentes curriculares para os quais não têm formação específica. Por exemplo, os docentes Eric, Hank e Bobby enfrentam grandes desafios ao ensinar História, Ciências e Ensino da Arte, respectivamente, devido à falta de habilitação para essas disciplinas.

Embora o Sistema Municipal de Educação de Tucuruí tenha a melhor das intenções ao que tange a oferta do ensino concedido nos intramuros da penitenciária, na perspectiva de uma abordagem holística, onde os componentes curriculares fossem estruturados de forma a garantir uma formação integral, onde os estudantes pudessem desenvolver competências e habilidades essenciais para a vida pessoal e social, é inconcebível a lotação de um profissional não

habilitado para determinado componente curricular.

Contrapondo essa excepcionalidade, é preciso enfatizar que, embora esses profissionais vivam sua primeira experiência com a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos em um ambiente com regras pautadas na segurança e disciplina, eles demonstram comprometimento com a educação em contextos desafiadores como o sistema prisional. Há um empenho muito forte por parte da equipe de professores e da coordenação pedagógica.

Este comprometimento e dedicação é expressamente relatado pelo professor Eric no excerto a seguir:

Apesar que a minha formação... Eu sou licenciado em Geografia e Sociologia, entendeu? Mas, pra completar a carga horária, hoje eu tô ministrando Geografia, que é minha área, e História. E eu cheguei até num estágio pra falar pra você, que eu acho que eu já tenho até uma licenciatura, de tanto ler, buscando conhecimento histórico pra dar aula pra eles (Eric, informação verbal, 2023).

No discurso do professor é possível apreender dois pontos. No primeiro momento ele relata que ministrar outra disciplina agrega carga horária, o que, evidente, é interessante a ele do ponto de vista financeiro e, ao sistema, que dificilmente encontraria alguém disponível na cidade para somar pouquíssimas horas a sua jornada trabalhista, considerando que a unidade prisional fica localizada na Transcametá, PA-422, o que implicaria em gastos com condução. Em um segundo momento, o professor até brincou que deveria receber um diploma de História por se dedicar tanto ao conhecimento histórico para ministrar a referida disciplina a fim de responder às demandas desse componente curricular.

Todavia, ao que pese, o aluno não é pensado. Em momento algum tenho a pretensão de desmerecer os profissionais que estão atuando com disciplinas para as quais não são habilitados. Pelo contrário, durante a observação participante, percebi a dedicação extrema desses profissionais. A coordenação pedagógica sempre esteve presente, solícita às demandas inerentes a sua função e, os professores muito comprometidos, dedicados e respeitosos. De ambas as partes, provinham esforços. Previamente as atividades eram repassadas à coordenação, que por sua vez, as providenciaram sem atrasos. Em alguns casos os próprios professores reproduziam o material nas suas casas.

Mas, não posso deixar de mencionar que, do ponto de vista da legislação educacional, a forma como está estruturada a lotação pode, em algum momento, contribuir para o insucesso dos alunos em determinadas áreas do conhecimento e, sobremaneira, sobrecarregar ao professor, que dedica tempo para estudo de objetos de conhecimentos de outras disciplinas.

Retomando aos dados disponíveis no Quadro 2, percebe-se que a lotação, quase na sua

totalidade, foi agrupada de acordo com as áreas do conhecimento disponíveis na [Base Nacional Comum Curricular \(BNCC\)](#)⁴, com exceção Matemática e Ciências. Fato compreensível, evitar-se-ia a segregação do conhecimento e o professor de alguma forma poderia otimizar o tempo de aprendizagem por meio da interdisciplinaridade. Mas, seria necessária a oferta de uma formação específica para aqueles docentes que se propusessem trabalhar mais de uma disciplina. O que não pode acontecer, é a lotação ser pensada no professor e/ou sistema educacional, quando deveria ser pensada no/para o aluno.

Entretanto, durante as entrevistas e relatos informais obtidos durante as visitas ao local de pesquisa, foram mencionados alguns argumentos, quais sejam: a unidade não dispõe de carga horária suficiente para lotar o professor exclusivamente na sua área de formação acadêmica, inviabilidade do deslocamento de um profissional para atender o mínimo de horas-aula necessário e, ainda, são poucos os professores que aceitam ministrar aulas em uma penitenciária.

Outro elemento contributivo relatado pelos professores também foi identificado em uma pesquisa realizada por Conceição (2020), que investigou histórias de vida de docentes na socioeducação. Em seu estudo, [Conceição \(2020, p. 1397\)](#) encontrou um dado interessante: “o quadro de professores não pode ser constituído por professores efetivos, devido à abertura e ao fechamento de salas a qualquer época do ano, conforme a demanda de adolescentes, sua faixa etária e nível de ensino em que se encontram”.

Diante da volatilidade de docentes e discentes, percebe-se a necessidade de um modelo de educação flexível dentro dos sistemas penitenciários, cuja estrutura possa se adaptar rapidamente às mudanças.

Outro ponto observável no levantamento documental e, que merece uma atenção especial, diz respeito à proposta curricular implementada na escola em prisões. A saber, o Desenho Curricular do Ensino Fundamental – EJA Semipresencial⁵ implementado nesse espaço é o mesmo aplicado nas escolas convencionais. Isso posto, somos impelidos a “refletir o quanto um currículo elaborado ‘de fora’ e para ‘outra realidade’ pode comprometer os processos educativos por não considerar as especificidades do cenário em questão” ([Conceição, 2020, p. 1399-1400](#)).

⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo brasileiro elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) que define os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. No contexto do Ensino Fundamental a BNCC organiza o currículo em cinco Áreas do Conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa/Língua Inglesa/Arte/Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (História/Geografia) e Ensino Religioso.

⁵ Vide anexo E.

Nesta legislação educacional municipal se constatou algumas incompatibilidades em relação ao que foi observado e coletado nos relatos provenientes das entrevistas. Nesse documento normativo, consta que o ano letivo será composto por quarenta semanas, totalizando 200 dias letivos; entretanto, as sextas-feiras não há aulas, para os professores esse dia é dedicado a encontros pedagógicos; além do que, por diversas ações alheias ao processo educativo as aulas são suspensas: visitas familiares, ações comunitárias judiciais, eventos religiosos, dentre outros.

Além disso, o dia letivo, segundo o desenho curricular, compreende cinco aulas com duração de 45min cada módulo, reservados 15min para o intervalo. Entretanto, as aulas do turno da manhã só iniciavam às 9 e terminavam às 11:30h e, o turno da tarde, das 14 às 17:30h, totalizando apenas duas horas e meia cada turno. Ademais, durante o período de observação, não era incomum o professor entrar em sala após o horário que sumariamente deveria iniciar a aula; não que chegasse atrasado, mas em função às mudanças repentinas na rotina da instituição, que algumas vezes, atrasa a retirada dos alunos das celas.

Durante a observação participante, ao considerar um déficit diário de aproximadamente 90min, incluindo 15min de intervalo, em relação ao prescrito na legislação local, despertou-me a curiosidade em saber como os professores utilizavam o tempo de aprendizagem dos alunos, considerando a especificidade do tempo reservado ao ensino na UPMT.

Além de uma jornada diária reduzida a apenas duas horas e trinta minutos, outros desafios constituem as idiossincrasias desse espaço, como: aulas ministradas somente de segunda a quinta-feira, atraso no início do ano letivo, antecipação do encerramento das aulas, e intercorrências como visitas familiares. Alguns desses obstáculos foram observados diretamente durante as visitas, enquanto outros foram experienciados quando exerci a função de Coordenador da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para compreender melhor como esses desafios afetam os processos de ensino e aprendizagem, os professores foram indagados: “*Como otimizar o tempo de aprendizagem dos alunos, considerando as especificidades da educação em prisões?*”. Abaixo, são apresentados alguns excertos extraídos das entrevistas. Por meio deles é possível identificar abordagens adotadas pelos professores no intento de minimizar essas dificuldades, bem como as estratégias que utilizam para maximizar o tempo disponível:

Tento conversar, explicar o máximo que eu puder para eles, e já vou falando logo (Sheila, informação verbal, 2023).

[...] no momento que as aulas estão suspensas, a gente vai tendo uma preocupação de ver qual era o assunto que seria trabalhado naquele momento, pra que, quando a gente voltar à sala de aula, a gente já possa estar voltando com material, aonde a

gente possa estar buscando a atenção deles direitinho, lendo, expondo, explicando, pra que esse ensino aprendido venha a acontecer. E, no final, a gente sempre traz uma atividade pronta pra que eles possam responder através do auxílio desse material que nós trouxemos como assunto, e a explicação e a leitura feita por eles (Eric, informação verbal, 2023).

Eu sempre busco... Eu prezo, assim, em começar a aula, já com o conteúdo. Geralmente o meu conteúdo é bem otimizado. Ele é bem compacto. Não é igual lá fora que tem que ser um conteúdo todo bem trabalhado, específico. Não. Aqui dentro a gente sempre opta por, no caso eu também, fazer um conteúdo mais compilado, mais direto. Sempre busco explicar o conteúdo verbalmente. Muitas vezes na folha não está aquele conteúdo. Está compactado, um trecho só, um parágrafo. Mas eu busco sempre conversar com eles e faço dessa forma, professor. Eu organizo, deixo o mínimo possível- enxuto e, em sala eu discuto com eles. E sempre gosto de trabalhar com conteúdo e atividade (Presto, informação verbal, 2023).

Eu não diria milagre, mas seria um trabalho de sintetização do conteúdo programático. Então, como a gente não tem o tempo hábil para propor todo o conteúdo programático, então a gente faz uma sintetização daqueles itens que são mais, digamos, essenciais (Hank, informação verbal, 2023).

Posso dizer que é praticamente impossível a gente concluir o conteúdo, mas o material didático que foi nos fornecido recentemente, ele possibilita, pelo menos, a questão de acelerar o processo de aula. Com documentários, com essas coisas. E eu tenho muita dificuldade na primeira e na segunda etapa porque os alunos eles não sabem ler, [...] dificulta a minha disciplina [...] dificulta mais ainda quando eu trago o conteúdo teórico escrito e eles não tem essa habilidade bem desenvolvida (Bobby, informação verbal, 2023).

Os relatos dos professores revelam diversas estratégias adaptativas para a melhoria do tempo e do ritmo de aprendizagem dos alunos em ambientes prisionais. Dentre essas estratégias, destacam-se a preparação antecipada dos materiais, a compactação e a sintetização do conteúdo programático, bem como o uso de recursos didáticos e tecnológicos, como mencionado pelo professor Bobby. Essas práticas adotadas por esses professores buscam enfrentar desafios específicos como as condições restritivas sob as quais experienciam juntamente com seus alunos.

Estas abordagens demonstram uma notável capacidade de adaptação e flexibilidade por parte dos professores, aspectos essenciais para garantir a eficácia do ensino num contexto tão desafiador. Todavia, um ponto me chamou bastante atenção durante a coleta de dados. Durante a observação participante e, relatos concedidos pelos colaboradores, pude identificar que a dinâmica de lotação dos docentes não condiz com a observação n.º 5 do Desenho Curricular, que é cirúrgico ao afirmar que “na 3ª e 4ª Etapas todos os componentes curriculares serão ministrados por professores com formação específica na disciplina” ([Tucuruí, 2024](#)).

Por meio da pesquisa documental, especificamente ao comparar a grade de lotação à [Portaria n.º 030, de 14 de fevereiro de 2024](#), que dispõe sobre os procedimentos relativos à lotação e remoção de servidores nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, pudemos

perceber que esse documento não é adotado no sistema prisional. Com exceção da professora de 1ª e 2ª etapa, os demais agregam à sua jornada docente algum componente curricular para os quais não possuíam habilitação.

Esses achados apontam para uma grave inconformidade entre as diretrizes curriculares e a prática adotada pelo sistema municipal, o que pode comprometer significativamente a qualidade do ensino oferecido. De tal forma, a lotação de professores sem a devida habilitação pode resultar em uma educação menos eficaz, prejudicando o desenvolvimento acadêmico dos alunos e, por sua vez, reduzindo suas chances de reintegração social.

Diante disso, para mitigar os problemas enfrentados na oferta do ensino no espaço situado, faz-se necessário uma gestão educacional que assegure a lotação dos professores conforme estabelecido no Desenho Curricular, com formação específica para o componente curricular que leciona.

Ademais, deve-se investir na formação específica desses docentes, bem como em um programa de formação continuada de modo que possam atender às exigências pedagógicas do contexto prisional. Dessa maneira, poder-se-ia ofertar uma educação de qualidade em que os processos de ensino e de aprendizagem ocorreriam de maneira adequada, contribuindo efetivamente para a reintegração social dos indivíduos privados de liberdade.

[Onofre e Menotti \(2016, p. 154\)](#) destacam que a emancipação dos sujeitos privados de liberdade por meio da educação exige que os professores possuam uma formação capaz de desenvolver habilidades específicas para lidar com as particularidades do ambiente prisional e dos indivíduos que vivenciam essa realidade. A esse profissional, cabe o papel essencial de criar condições para que o aluno custodiado possa ressignificar o mundo, compreendendo-o como algo em constante transformação.

A manifestação dos entrevistados apontou outro agravante. Ao serem indagados se tinham conhecimento acerca do projeto político pedagógico adotado pelo sistema penitenciário e, se haviam participado da sua construção ou revisão, me causou estranheza saber que a maioria desconhece este documento. Apenas o professor Hank mencionou ter algum conhecimento em relação ao PPP da escola, do projeto da unidade prisional; entretanto, ao responder à pergunta, verbalizou outro questionamento: “*Seria o mesmo projeto político pedagógico vinculado à Júlia Passarinho?*”. Logo, para este colaborador há uma confusão ou falta de clareza sobre a existência e a aplicação de um PPP específico para o contexto penitenciário. Ressalta-se que este documento é a “alma” da instituição de ensino. Ele é o documento que define as diretrizes, objetivos e metas da instituição escolar, orientando as práticas educativas e administrativas.

Neste viés, sugere um certo estranhamento entre o currículo praticado em relação ao

prescrito. Se os docentes não participaram da elaboração da proposta pedagógica da instituição que atuam, nem ao menos conhecem suas diretrizes, como serão alcançados os objetivos e as metas traçadas para o ensino nesses espaços?

Ao analisar o relatório de uma pesquisa realizada por Sales e Barreto em 2017, a professora conhecida pelo codinome Flor de Cactos externou suas conclusões por meio de um relato escrito. Estas conclusões foram disponibilizadas em um artigo publicado pelas pesquisadoras em 2019, no qual elas problematizam as dificuldades enfrentadas na elaboração de um Projeto Político-Pedagógico pautado no diálogo entre os sujeitos da prisão e da educação - estudantes, professores e gestores da Unidade Escolar. No excerto abaixo, a professora enaltece o estudo empreendido pelas pesquisadoras:

Suas contribuições nos permitem entender que o Projeto Político Pedagógico para a Educação que atende aos sujeitos em situação de privação da liberdade não pode ter o mesmo formato das Escolas ditas regulares, uma vez que, a realidade desses sujeitos, considerando o histórico de exclusão social a que foram submetidos ao longo de suas vidas, fruto da negação de direitos, exige um pensar educacional para além do cárcere, focando não somente no currículo formal; mas, sobretudo, no currículo que perpassa a realidade de vida desses sujeitos, suas demandas e necessidades, visando sua transformação. Por outro lado, ela considera que, não somente as especificidades locais; mas as peculiaridades desse espaço requerem um olhar diferenciado para a construção desse documento ([Flor de Cactos, relato escrito, 2018](#)).

A colaboradora do artigo, ratifica a necessidade de uma proposta pedagógica que esteja atenta às particularidades de uma escola situada entre muros e grades, sem que passe despercebida as peculiaridades desse espaço e, sobretudo, que o currículo reflita a realidade, as demandas e necessidades dos alunos, considerando o histórico de exclusão social e a negação de direitos aos quais foram submetidos.

Desse modo, é crucial estabelecer um diálogo contínuo entre estudantes, professores e gestores da Unidade Escolar desde a elaboração do documento, passando por sua implementação, e incluindo avaliações periódicas.

De acordo com Rego e Mello (2002), a falta do envolvimento do professor na elaboração ou reformulação de uma proposta pedagógica reflete sua falta de engajamento e comprometimento em relação ao desenvolvimento do currículo escolar.

Muitos docentes, por não serem convidados a se envolverem como coautores das reformas pretendidas, colocam-se no papel de meros executores dos programas definidos em instâncias superiores. Nessa perspectiva, não se apropriam dos princípios das reformas propostas e, principalmente, não se sentem devidamente estimulados a realizar alterações na sua prática pedagógica ([Rego; Mello, 2002, p. 7](#)).

A ausência de participação dos professores na elaboração de propostas educacionais é um fator crítico que pode comprometer a eficácia daquilo que se propõe ensinar enquanto currículo prescrito. Dessa forma, Rego e Mello (2002), ressaltam a importância de incluir os docentes nos processos de planejamento e decisão, garantindo a eles que suas perspectivas e experiências sejam consideradas, levando uma maior adesão desses profissionais e, conseqüentemente, o sucesso das iniciativas educacionais implementadas.

Embora as autoras mencionam especificamente os professores, isso não implica em desconsiderar a importância dos demais profissionais envolvidos no ensino em prisões. Afinal, a ausência de profissionais diretamente envolvidos na elaboração do documento que norteia as práticas educativas e administrativas, aliada ao desconhecimento ou falta de acesso a esse material, afeta a consistência de sua implementação. Dessa forma, compromete-se a qualidade e a eficácia do ensino no sistema penitenciário, reforçando a importância de um esforço colaborativo e inclusivo na construção das propostas pedagógicas.

Para [Onofre e Menotti \(2016, p. 154\)](#), desde o século XIX a arquitetura prisional segue padrões normativos rígidos, inferindo aos alunos e professores uma rotina de atividades educativas isoladas, bem como, a implementação de projetos pedagógicos elaborados sem a participação efetiva e compartilhada dos profissionais que atuam nesses espaços de privação de liberdade como: professores, psicólogos, assistentes sociais, diretores, gestores.

Para mitigar os desafios decorrentes dessa estrutura rígida apresentada pelas autoras, é essencial a promoção de políticas públicas que assegurem a participação ativa de todos os profissionais envolvidos na educação escolar em prisões, desde a elaboração até a implementação e avaliação da proposta pedagógica, de modo a garantir, por meio do diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva de soluções. Somente dessa forma, as diretrizes educativas podem ser compreendidas, acessíveis e adequadamente implementadas. Isso contribui para a construção de um ensino mais coeso e eficaz, que atenda às necessidades específicas dos alunos em privação de liberdade.

Desse modo, compreendemos que a construção coletiva do currículo escolar, mediada por uma comunicação eficaz, responderá as especificidades da escola situada no sistema prisional por meio do engajamento dos seus colaboradores, sejam eles professores, técnicos ou alunos.

Entretanto, há de ser considerada a resistência inicial dos professores desde a sua lotação até a rotina a que será submetido neste outro espaço social. Esse comportamento é expressamente externado por alguns entrevistados:

[...] no primeiro momento, eu quis demonstrar um pouco de resistência, por não ter conhecimento. Mas depois que comecei a trabalhar, gostei (Eric, informação verbal, 2023).

[...] foi o primeiro impacto. O impacto de estar num ambiente diferente da escola tradicional. Mas, eu consegui entender que onde quer que a gente esteja, o professor tem que fazer o seu papel de profissional e educador (Bobby, informação verbal, 2023).

[...] é um público diferenciado, especial. É diferente daquilo que a gente sempre vê no dia-a-dia, na sociedade. Dita sociedade normal (Hank, informação verbal, 2023).

Por se tratar de um ambiente que, por sua própria natureza, requer disciplina e o controle, é natural que o professor, no primeiro momento, não esteja familiarizado com o distanciamento entre o currículo experienciado na academia, onde a prática do estágio se deu em escolas regulares, e agora vivenciarem a educação por meio de práticas sociais estabelecidas entre muros e grades. Nesse novo cenário, esse profissional, será desafiado a superar desde obstáculos pedagógicos, políticos até estruturais. Afinal, a rotina de trabalho nesses espaços requer algumas particularidades, dentre tantas, que sejam pensados “projetos políticos pedagógicos de forma interdisciplinar que contemplem todos os turnos, bem como que sejam organizados de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária” ([Julião, 2020, p. 159](#)).

De acordo com Presto, o fator tempo é determinante em sua rotina pedagógica, exigindo um planejamento meticuloso. A esse respeito, “a forma com que a escola concebe o tempo é outro fator constituinte do currículo oculto. Ou seja, na escola há um tempo para chegar, tempos determinados para cada uma das matérias, tempo para executar as tarefas etc.” ([Barbosa; Favere, 2013, p. 75](#)).

Nessa lógica, para este professor, o maior desafio reside em organizar suas atividades em um contexto em que o tempo deve ser gerido de forma muito eficiente. Ele ressalta:

O maior desafio é a questão do horário, porque, diferentemente do ambiente externo, aqui precisamos direcionar precisamente cada momento para cada matéria, cada disciplina, o conteúdo e as conversas com os alunos. É necessário controlar o tempo de forma rigorosa para garantir que nada fique faltando ou pendente (Presto, informação verbal, 2023).

A preocupação manifestada pelo professor Presto em garantir que o conteúdo curricular seja cumprido na sua totalidade requer uma gestão rigorosa do tempo na perspectiva de otimizar os processos de ensino e de aprendizagem. Do mesmo modo, do ponto de vista político e pedagógico, o professor reconhece que o currículo não precisa ser estruturado apenas para contemplar o cumprimento de prazos e conteúdos, mas também esteja flexível a atender às

demandas específicas da comunidade prisional.

É importante destacar que essa flexibilidade precisa estar fundamentada em uma cultura colaborativa entre as instituições, onde as restrições próprias de uma unidade penitenciária, de forma equilibrada, não inviabilizem a valorização do processo educativo como um espaço de transformação e reinserção social. Essa abordagem é vista, pelo professor Presto, como uma forma de mitigar possíveis deficiências no aprendizado dos alunos no contexto prisional.

Embora a gestão do tempo esteja diretamente relacionada ao currículo, outros elementos são indispensáveis para que os alunos venham lograr êxito nos estudos, dentre eles, as relações estabelecidas entre a instituição penitenciária e educacional, as condições da estrutura física onde o currículo é implementado e, a formação inicial e continuada daqueles que lidam com o ensino no contexto prisional. Acerca desses elementos, foram coletados diversos dados durante o estudo, os quais serão apresentados em seções subsequentes.

No entanto, com o intuito de justificar a necessidade de adaptar o currículo escolar aos espaços destinados ao ensino no contexto em questão, antecipamos um excerto de uma das narrativas de um dos colaboradores que ressalta dois pontos que merecem atenção: a inadequação dos espaços destinados ao ensino e o sentimento de não pertencimento a uma formação específica.

[...] eu trabalho com Educação Física, estou também trabalhando com a questão da Arte. Então eu tenho muita limitação em relação a isso. A Arte pode se expressar com a forma corporal também; então, não ter um espaço adequado pra esse tipo de prática, limita muito a minha disciplina. Para a minha disciplina, ele não contribui, mas eu acredito que é por conta das diretrizes, da instituição” (Bobby, comunicação pessoal, 2023).

De acordo com o relato do professor responsável pelos componentes curriculares de Educação Física e Arte, o contexto prisional enfrenta desafios únicos que vão além dos encontrados em ambientes escolares tradicionais. Entre esses desafios, destacam-se a falta de formação específica em uma das disciplinas que ele ministra e a inadequação da estrutura física, comprometendo a realização de suas aulas práticas.

Embora não tenha formação específica para Arte, ele compreende que essas disciplinas envolvem a expressão corporal, seja na arte, seja nos movimentos físicos. No entanto, a falta de infraestrutura adequada nas unidades prisionais dificulta a realização de atividades práticas, como movimentos corporais ou performances artísticas, que requerem um espaço apropriado para serem efetivamente executadas e avaliadas.

Diante dessas limitações, o professor Bobby compreende a realidade imposta pelo

ambiente prisional, onde as restrições físicas não permitem o pleno desenvolvimento das atividades práticas. Para ele, isso se torna um obstáculo na avaliação dos alunos, já que essas disciplinas dependem de elementos práticos e corporais. Contudo, para minimizar os impactos negativos nos processos de ensino e aprendizagem, o docente busca alternativas. Ele utiliza outros instrumentos avaliativos que se adaptam às circunstâncias do espaço prisional, mostrando flexibilidade e criatividade em sua prática pedagógica, sem perder de vista os objetivos educacionais de suas disciplinas.

Esse contexto revela não apenas as dificuldades enfrentadas pelos professores em espaços de privação de liberdade, mas também a necessidade de adaptação curricular e pedagógica para que a educação, mesmo nesses ambientes, seja significativa e produtiva.

Ainda fazendo referência ao excerto da narrativa de Bobby, outro ponto nos chamou atenção; talvez de maneira velada, ou quem sabe em sua consciência, tenha demonstrado, em seu lugar de fala, um sentimento de pertencimento em relação ao componente curricular de Educação Física quando menciona o termo “*para minha disciplina*”.

De fato, se retomarmos a leitura do Quadro 2, perceberemos que a segunda matéria não é de sua formação inicial. Ressalta-se que, em momento algum entendemos que ele tenha desmerecido uma disciplina em detrimento de outra; pelo contrário, ele até demonstrou preocupação ao mencionar a necessidade de espaço adequado para as atividades de Arte.

Contudo, não se pode negar que o vínculo mais forte com sua disciplina de formação inicial revela uma identificação maior com os conteúdos e práticas da Educação Física. Este sentimento de pertencimento é crucial para a qualidade do ensino, pois os professores que se sentem mais capacitados e confiantes na sua área de formação tendem a transmitir conhecimentos de forma mais eficaz e engajada. No entanto, esta situação também destaca a importância de proporcionar formação contínua e específica aos professores que trabalham com diversas disciplinas, especialmente em ambientes desafiadores como o sistema prisional. Essa formação adicional certamente minimizará as limitações impostas pela estrutura física e pelas diretrizes institucionais, promovendo uma educação mais equitativa e de qualidade para todos os alunos.

Ademais, a oferta de formação continuada para os profissionais que atuam nesse contexto é crucial, sejam eles professores, técnicos ou agentes penitenciários. Desse modo, esperar-se-á que estes colaboradores estejam melhor preparados para lidar com os desafios únicos da educação dentro das prisões, contribuindo com a qualidade do ensino por meio de suas práticas sociais e dos processos educativos experienciados nos intramuros de uma penitenciária.

Considerando a necessidade de adaptação do currículo escolar para unidades educacionais situadas em prisões, os colaboradores foram questionados sobre sua participação no processo de seleção dos objetos de conhecimento do currículo em implementação. Além disso, foram investigados como essa seleção era realizada e quais pessoas estavam envolvidas no processo.

Para esses professores, os processos de ensino e aprendizagem não são tarefas simples de serem executadas. Ainda que tudo seja previamente planejado e alinhado às normas e regras da instituição, tudo é inconstante. Os desafios são diários, e as estratégias de ensino precisam ser continuamente repensadas para atender às necessidades específicas dos alunos nesse contexto.

Nos relatos a seguir, quando indagados sobre: “*Você participa do momento de seleção dos objetos do conhecimento do currículo? Como é feita a seleção desses objetos e quais são as pessoas envolvidas nesse processo?*”, é possível obter uma visão detalhada sobre suas experiências e percepções em relação ao processo de adaptação curricular desde o momento em que os objetos do conhecimento são selecionados:

Sim. É a equipe da EJA mesmo, né. Mas, geralmente Adonias, como nós somos contratados, eles organizam. A gente só vai para fazer a nossa adaptação. O que é diferente (Sheila, comunicação pessoal, 2023).

Com certeza. Participamos, sim. Olha, as pessoas envolvidas, constantemente, é um coordenador de cada área. Pelo menos, eu trabalho com Geografia, História... Existe um coordenador, aonde esse coordenador, ele vai, convoca todos os professores de determinada área, e os professores vão sentar e vão fazer, podemos dizer assim, a seleção desses objetos de conhecimento, de acordo com o componente curricular. Entendeu? É o mesmo conteúdo. Entendeu? É o mesmo planejamento. Sobre isso, não existe esse cuidado. Entendeu? O assunto que nós trabalhamos lá fora, de Geografia, nós trabalhamos aqui dentro, de acordo com o currículo, com o planejamento curricular (Eric, comunicação pessoal, 2023).

Eu participei sim. Como eu falei, no encontro pedagógico a gente sempre, todo final de bimestre, a gente senta, olha o conteúdo que vai ser passado com relação a BNCC. A gente separa direitinho os tópicos, no caso da EJA, que tem que ser bem, um pouco mais diferenciado e... o pessoal decide e a gente começa a trabalhar a partir disso, no próximo bimestre. A gente vê ali o que é mais importante, o que condiz ali com o ano. Muitas coisas a gente tira porque já não... Ou está mesclado já com outro conteúdo, está junto com outro conteúdo, então a gente remove ou realmente não faz sentido aquele conteúdo. E muitas vezes a gente move aquele certo conteúdo para outro bimestre. São doze professores da EJA. No caso da EJA são doze professores. Dependendo de escola, né? E aí o coordenador, todo professor é envolvido na escola. O mesmo conteúdo é unificado. A diferença é que aqui a gente só enxuga mais o conteúdo (Presto, comunicação pessoal, 2023).

Sim. Houve reuniões, houve um agrupamento de profissionais, já com o intuito de fazer essas seleções dos conteúdos, junto com a coordenação, junto com os profissionais colegas que trabalham aqui dentro. Então esse momento foi feito e participamos dessa seleção. É o corpo completo do EJA que faz parte, que fez parte dessa seleção do objeto de conhecimento. É feita uma especificação de conteúdos

(Hank, comunicação pessoal, 2023).

Acredito que... a minha coordenadora, daqui da Unidade Prisional e o Coordenador da EJA (Bobby, comunicação pessoal, 2023).

As manifestações dos entrevistados denotam tanto pontos em comum quanto algumas divergências em relação ao processo de seleção dos objetos do conhecimento do currículo da EJA implementado na UPMT.

De maneira unânime, os professores destacaram a importância da participação docente no processo de seleção dos conteúdos, ainda que essa participação possa variar em grau e forma. Por exemplo, para Sheila, há uma limitação na fase inicial da seleção dos objetos do conhecimento, pois, como contratados, geralmente recebem os conteúdos previamente organizados pela equipe da EJA, cabendo a eles apenas algumas adaptações. É conveniente mencionar que a professora tem vínculo temporário e, nem sempre as contratações ocorrem no início do ano letivo. Deste modo, a participação dos educadores contratados, quase sempre é impossibilitada. Sem direito a voz nesta etapa inicial, acabam praticando um currículo prescrito por outras pessoas.

Em contraste, Eric, Presto e Hank relatam um envolvimento maior nesse processo. Para eles, há uma participação mais ativa e integral, na qual, em determinado momento, o coordenador convoca os professores de determinada área do conhecimento para a seleção dos objetos de conhecimento de acordo com o componente curricular. Desse modo, os docentes demonstram comprometimento com uma abordagem colaborativa e estruturada. No entanto, destacam que o conteúdo ensinado nas escolas regulares é o mesmo aplicado no sistema prisional, suscetível a pouquíssimas adaptações. Isso se deve ao fato de que o planejamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é construído por professores que atuam tanto nas escolas convencionais quanto nas unidades prisionais, vivenciando a EJA em ambos os contextos.

Ao que pese as informações disponibilizadas por estes professores quando mencionam que os conteúdos ministrados na UPMT é basicamente o mesmo trabalhado nas escolas convencionais, estariam eles fazendo menção a uma parte comum do currículo? Essa resposta pode ser apresentada no relato do professor Presto. Para ele, os encontros pedagógicos ocorrem ao final de cada bimestre, onde os professores se reúnem de forma colaborativa para alinhar o conteúdo à BNCC, ocasião que ocorre a seleção de tópicos relevantes para o ensino da EJA, sendo estes, conforme necessário, ajustados no planejamento.

Quando Presto menciona que o conteúdo é ajustado a BNCC ele nos traz algumas informações importantíssimas. Para adentrarmos as contribuições do colaborador, é importante

ressaltar que a BNCC não trata de objetos específicos para modalidades de ensino. Afinal, ela prescreve uma parcela de conteúdos comuns a ser trabalhada com todos os alunos da Educação Básica. Essa parcela é agregada ao currículo de cada instituição que, por sua vez, agregará uma parte diversificada.

Nessa esteira, os objetos do conhecimento estão organizados por etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Quanto à forma como são trabalhados, tem uma relação direta com as especificidades de cada aluno dentro da modalidade de ensino que participa.

Ao relatar *“A gente separa direitinho os tópicos, no caso da EJA, que tem que ser bem, um pouco mais diferenciado e [...]”* o professor ressalta a necessidade de adequações no currículo da EJA. Nos trouxe até a estratégia adotada: *“A gente vê ali o que é mais importante, o que condiz ali com o ano. Muitas coisas a gente tira porque já não [...] ou está mesclado já com outro conteúdo”*. Este trecho denota a ideia de que algumas habilidades poderão estar contempladas em mais de um objeto do conhecimento.

Outro ponto que chamou nossa atenção durante a entrevista foi a resposta dos participantes quando questionados sobre a leitura do documento da BNCC, da Proposta Curricular do Pará, do documento curricular do município e/ou outros documentos que norteiam a educação. Além disso, perguntamos se conheciam as competências gerais da BNCC e as competências específicas dos componentes curriculares que lecionam. As respostas dos professores para estes questionamentos revelam uma compreensão parcial e, em alguns casos, superficial desses materiais.

Segundo a professora Sheila, ela tem lido frequentemente a BNCC; todavia sua resposta foi vaga em relação a compreensão detalhada desses documentos. Eric reconheceu ter lido parcialmente os documentos somente no momento do planejamento, ocasião que, segundo ele, selecionou apenas as partes mais relevantes destes documentos. Presto afirmou ter lido uma parte significativa da BNCC reconhecendo que seu conteúdo é atual e orienta para um ensino melhor. Para Hank, o documento normativo é relevante e sua implementação para o desenvolvimento pedagógico é essencial. Em contrapartida, Bobby destacou a necessidade de complementações, especialmente em relação às especificidades do contexto prisional.

Quanto ao conhecimento das competências gerais e específicas da BNCC, Sheila admitiu estar nervosa e por conta disso não conseguia lembrar delas; enquanto Bobby, relatou que não as conhece. Eric e Hank afirmaram que já leram todas, mas admitiram não lembrar delas no momento. Presto confirmou conhecer as competências e utilizá-las em seu trabalho, mas não conseguiu citá-las no momento.

Também foram questionados se seria viável o desenvolvimento das competências gerais da BNCC no contexto situado. Hank e Bobby apresentaram alguns pontos negativos que merecem atenção especial. O primeiro sublinha que é impossível aos alunos desenvolverem essas competências num contexto social privado, provando que os alunos só podem ser avaliados numa /por uma sociedade aberta; enquanto, Bobby, ao relatar que “*Nem na sua plena convicção a gente consegue fazer esse trabalho, desenvolvê-las de forma eficaz [...]*”, justifica os desafios enfrentados por conta da limitação do espaço físico em uma unidade carcerária.

Essas respostas indicam que, embora os docentes reconheçam a importância dos documentos curriculares e das competências atribuídas pela BNCC, permanecem lacunas importantes no domínio e na aplicação prática dessas diretrizes. Estas lacunas podem ter impacto na eficácia do ensino e na consistência da educação ministrada, especialmente em ambientes como as prisões, onde as especificidades e os desafios são mais evidentes.

Ratifica-se que a Base é um documento normativo da Educação Básica, constituindo parte do currículo escolar, no qual é prescrito um conjunto de objetos do conhecimento que devem fazer parte do currículo de cada instituição de ensino. Entretanto, embora a flexibilidade atribuída à escola esteja associada principalmente à parte diversificada e, eventualmente, até à ordem em que os objetos do conhecimento são apresentados, é importante destacar que, no contexto da diferenciação pedagógica curricular, que respeita às idiossincrasias de cada comunidade escolar, essa adaptação pode ocorrer até mesmo dentro do núcleo comum da [Base Nacional Comum Curricular \(BNCC\)](#). Afinal, embora não esteja sistematizada, essa adaptação curricular vem se materializando no cotidiano das escolas por meio de inúmeros elementos determinantes. Um exemplo disso são os exames de certificação, como o ENCCEJA e o ENEM, em que um conjunto de habilidades essenciais, conforme estabelecido por esse documento normativo, muitas vezes acaba sendo desconsiderado.

A discussão atual sobre recomposição de aprendizagem e priorização curricular traz à tona a questão de que, ao limitar a ação pedagógica a blocos de habilidades especificadas em documentos orientadores, estamos negando a visão legal de educação que deveria ser abrangente e voltada para o pleno desenvolvimento do conhecimento dos estudantes.

Dessa maneira, ao refletirmos sobre o papel do currículo, é fundamental compreendermos que os conhecimentos propostos na BNCC não são necessariamente aplicáveis a todos os sujeitos ou a todos os tipos de escola, muito menos a todos os ambientes educacionais. Cada ambiente escolar precisa ser observado atentamente de acordo com sua especificidade. Isso é especialmente relevante no contexto das unidades educacionais situadas em ambientes prisionais, como a EMEF D. Júlia Passarinho, que têm suas peculiaridades e

exigem uma abordagem distinta.

No entendimento das categorias de escola propostas por [Lima \(2008, p. 85-87\)](#), podemos perceber que o currículo precisa ser capaz de responder às especificidades de cada comunidade, levando em consideração o tempo, o espaço, a organização e as subjetividades presentes em cada contexto educacional. A escola não pode ser vista como uma unidade homogênea, pois, como nos lembra o autor, elas variam conforme seus contextos sociais, culturais e históricos. Cada grupo social dentro da escola traz consigo interesses e necessidades distintas, o que exige uma abordagem curricular diferenciada.

A própria forma como a escolarização brasileira se consolidou ao longo do tempo já implica em uma diferenciação curricular, que é frequentemente invisibilizada. No entanto, a busca por uma educação que respeite as especificidades de cada comunidade escolar, seja ela convencional ou prisional, exige uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas e a construção do currículo, de forma a garantir o direito à educação para todos, em sua diversidade de contextos e sujeitos.

Hank reforça a importância da adaptação ao contexto, mencionando sua participação frequente em reuniões com os colegas da EJA e a coordenação pedagógica, nas quais os conteúdos são selecionados. Esses encontros demonstram um esforço coletivo para ajustar os objetos de conhecimento às necessidades dos alunos. Ele também destaca que essas reuniões pedagógicas regulares, onde o corpo docente e a equipe técnica vêm trabalhando em conjunto, tem garantido que os conteúdos escolhidos estejam adequados às especificidades dos alunos e do contexto prisional, promovendo assim uma educação mais contextualizada e significativa.

Baseada em uma abordagem pedagógica que valoriza a singularidade do desenvolvimento dos alunos, conceito que [Perrenoud \(2016\)](#) denomina de Pedagogia Diferenciada, a equipe docente da UPMT tem procurado alternativas didáticas para superar os desafios encontrados em sua prática pedagógica. Nesse contexto, a individualidade de cada aluno, seu tempo e ritmo de aprendizagem, assim como a forma como ele organiza seu processo de aprendizagem, precisam ser levados em consideração de modo que cada um possa evoluir conforme suas possibilidades e seus limites [\(Perrenoud, 2016, p. 42\)](#).

Ademais, a Pedagogia Diferenciada não “se resume à simples adaptação de atividades, mas ao reconhecimento de que cada aluno possui uma trajetória e uma maneira própria de aprender, que exige formas variadas de abordagem pedagógica” [\(Perrenoud, 2016, p. 73\)](#).

Ancorado nas contribuições do autor, uma proposta de ensino diferenciada, que atenda as singularidades de cada sujeito, traz uma contribuição fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades individuais dos alunos. Ao reconhecer a

diversidade de ritmos, estilos e trajetórias de aprendizagem, os educadores são constantemente desafiados a repensarem suas práticas pedagógicas, considerando as diferenças como um ponto de partida para a construção do conhecimento. Assim, os processos de ensino e de aprendizagem, ao considerar o tempo e o modo de aprender de cada aluno, favorecem o desenvolvimento de competências de forma mais equitativa, permitindo que todos os estudantes evoluam dentro dos seus limites e possibilidades.

Destarte, observa-se que a maneira pela qual ocorre a escolha dos conteúdos e sua revisão, bem como a seleção dos materiais pedagógicos se dá através de um processo dinâmico. No entanto, a implementação dessa pedagogia demanda um esforço constante dos professores, que devem estar capacitados para atuar de forma flexível e adaptativa na escolha e revisão dos conteúdos, assim como na seleção dos materiais pedagógicos.

Nesse contexto, conforme as narrativas dos docentes, o currículo passa por constantes adaptações, com atividades que buscam valorizar as especificidades dos alunos, seus tempos e espaços de aprendizagem. Além disso, os conteúdos são ajustados, sendo, em alguns casos, realocados para outros bimestres, em uma dinâmica que assegura a participação ativa de todos os docentes, sob a mediação de um coordenador.

Para os docentes, a figura do coordenador durante a elaboração ou revisão do currículo é considerada crucial. Afinal, ele é quem convoca reuniões, organiza discussões e orienta a seleção dos conteúdos, emergindo como uma liderança indispensável para garantir que os objetos do conhecimento sejam selecionados de maneira consistente e alinhados às diretrizes curriculares.

No entanto, apesar da importância do coordenador nesse processo, as narrativas dos colaboradores sobre a dinâmica de constituição do currículo para o contexto prisional apresentam variações significativas. Enquanto Sheila, por exemplo, menciona uma participação mais limitada na seleção dos conteúdos, Eric, Presto e Hank descrevem um envolvimento mais ativo e integral.

Quanto à frequência das reuniões pedagógicas, também surgem variações. Presto menciona que elas ocorrem regularmente ao final de cada bimestre, enquanto Hank sugere que a periodicidade e a estrutura dessas reuniões podem variar entre diferentes contextos ou instituições.

Em relação à seleção do produto curricular, Eric destaca que o conteúdo escolhido pelos técnicos e professores da EJA no início de cada ano letivo, independentemente do local de lotação, é unificado, sendo ensinado tanto dentro quanto fora do sistema prisional. Já a visão de Presto vai além dessa abordagem. Para ele, existe uma diferenciação maior na seleção

curricular, pois, embora os conteúdos da EJA estejam alinhados à BNCC, eles são ajustados para atender às necessidades específicas dos alunos em cada contexto.

A partir das proposições levantadas pelos professores, embora se tenha observado aproximações em suas narrativas, foi possível identificar alguns distanciamentos que merecem atenção especial. Essas variações refletem diferentes abordagens e realidades dentro das instituições prisionais, certamente influenciadas por políticas institucionais e necessidades específicas do ambiente educacional prisional.

Nesse contexto, entendemos que a seleção dos objetos do conhecimento em qualquer instituição de ensino, especialmente na modalidade EJA no contexto situado, deve ou devesse resultar de uma participação colaborativa e de um diálogo contínuo entre alunos (receptores do conhecimento), professores (responsáveis pela aplicação do currículo) e servidores penitenciários (responsáveis pelos processos administrativos). Afinal, “*relations of domination and submission can have a detrimental effect on more discursive approaches to education, making it worthwhile to focus on how group dynamics can be structured to foster equal and productive interaction*”⁶ (Bovill; Anderson, 2020, p. 196).

Assim, não podemos concluir este capítulo sem destacar as interações dialógicas entre professores e alunos em ambientes prisionais, onde se espera uma influência mútua em relação às particularidades do contexto educacional nesses espaços, baseando-nos nas narrativas dos educadores da UPMT.

Do ponto de vista pedagógico, é imprescindível que este capítulo contemple a percepção dos colaboradores da pesquisa sobre como exercem e são influenciados na ação dialógica com seus alunos. Além disso, deve-se incluir os depoimentos desses educadores em relação às especificidades da oferta da educação escolar em espaços de privação de liberdade.

Os colaboradores relatam diversos momentos em que versões distintas do currículo ilustram como são experienciadas as influências em ambientes educacionais onde professores e alunos, ainda que subordinados a normas e regras de uma penitenciária, ensinam e aprendem simultaneamente. Para esses professores, a ação dialógica possibilita a troca de conhecimentos. Um deles nos remete às contribuições de Freire (1983, p. 29) “[...] não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim, na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo”

Um dos entrevistados destacou a riqueza de conhecimentos e experiências dos

⁶ Tradução nossa: “relações de dominação e submissão podem ter um efeito prejudicial em abordagens mais discursivas à educação, fazendo com que valha a pena focar em como a dinâmica de grupo pode ser estruturada para promover uma interação igualitária e produtiva” (Bovill; Anderson, 2020, p. 196).

estudantes, ao mesmo tempo que enalteceu a importância da troca mútua de saberes entre educadores e alunos, como afirma em um trecho de sua narrativa:

Uma coisa específica que eu vejo é o conhecimento que existe neles. Até porque nós sabemos que todos nós, seres humanos, nós não somos uma caixa vazia. Nós somos, podemos dizer assim, um ser humano cheio de bagagem de conhecimento, podemos dizer assim. Hoje nós temos alunos aqui dentro que eu aprendo muito com eles, principalmente na questão religiosa, às vezes profissional. Nós temos alunos aí que são profissionais. [...] que são mecânicos, que eles orientam a gente às vezes em determinada situação. Então, quer dizer, essas são especificidades que a gente vê, que eu sei que tem momento que a gente tem influência na vida dele e tem momento que nós somos influenciados pelo conhecimento que eles repassam pra gente (Eric, comunicação pessoal, 2023).

Para o professor Eric, os alunos não são “caixas vazias”, mas trazem consigo uma bagagem de conhecimento. Ao descrever a interação entre professores e alunos por meio dos processos educativos e das práticas sociais em que ambos influenciam e são influenciados uns pelos outros, enfatiza a dinâmica dialógica defendida por Paulo Freire, em que a aprendizagem é um processo colaborativo e contínuo: “[...] não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim, na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (Freire, 1983, p. 29). Portanto, uma postura igualitária e respeitosa nos processos de ensino e aprendizagem é essencial para criar ambientes educacionais significativos, inclusive no contexto prisional.

Outro educador relatou que mantém uma tranquilidade ao interagir com os alunos sobre diversos assuntos. Entretanto, contrapõe a percepção apresentada pelo colega Eric ao mencionar que não é influenciado pelos alunos. A narrativa de Bobby, ao que consta, perceber “*limitação de imaginação, de prospecção*” dos alunos - talvez pelo fato de considerá-los alheios aos acontecimentos externos e, ainda, ao afirmar que, “*tudo o que traz de assunto, acaba sendo uma certa novidade*”, sugere uma percepção limitada das habilidades e conhecimentos pré-existentes dos alunos. Isso nos chamou bastante atenção, posto que as experiências e saberes dos alunos são visivelmente ignorados, subestimados.

Ademais, ao se concentrar apenas nas novidades que ele acredita trazer para sala, sem considerar a influência que os alunos podem ter sobre ele, incorre em ignorar o conhecimento empírico do aluno, onde o ensino informal e as dinâmicas de troca de conhecimento ocorrem diariamente entre alunos e professores por meio das suas interações em práticas sociais e processos educativos experienciados na educação entre muros e grades.

Dessa forma, o professor deixou de reconhecer o potencial de aprendizado mútuo, em que tanto alunos quanto docentes trocam valores, atitudes e habilidades, influenciados por um

processo educativo que é essencialmente bidirecional. Esse processo acontece por meio das interações diárias e das experiências compartilhadas no ambiente escolar, que são tão relevantes quanto o conteúdo formal ensinado.

Diante da necessidade de se manter o diálogo como ferramenta pedagógica, Presto observa que, embora os professores sejam orientados “*a não passar qualquer tipo de informação, a não pegar amizade [...]*”, existe a necessidade de se estabelecer um certo nível de intimidade no intento de buscar o engajamento dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem.

Diante dessas regras e disciplinas – próprias de uma casa penal – os professores são desafiados a buscarem o engajamento dos alunos em suas aulas lançando mão dos poucos recursos pedagógicos que lhes são disponíveis, ainda que de forma limitada, como o diálogo e a empatia. Para Presto, essa abordagem, mesmo que restrita, permite que os alunos se sintam valorizados e participem ativamente das aulas. Salientou também que, ao contrário das escolas convencionais, onde muitas vezes há falta de respeito entre alunos e professores, as escolas dentro das unidades prisionais têm uma dinâmica diferente que favorece o processo de ensino e de aprendizagem.

Impulsionados pela curiosidade, buscamos entender, por meio das narrativas dos professores, como ocorre a participação e o engajamento dos alunos em um ambiente tão singular. Presto observa que “*para o aluno participar da sala de aula, ele precisa ter um bom comportamento. [...] Ele deve ser uma pessoa íntegra, agir corretamente, evitando intrigas, brigas ou confusões*”. De modo semelhante, Eric relata ter presenciado agentes penitenciários orientando os alunos sobre a conduta esperada em relação aos professores, destacando que “[...] *eles precisam se manter ali junto com a gente*”. Essa conduta é reforçada pelo professor ao afirmar que todas as ações seguem uma regra específica.

No discurso dos professores percebemos que o respeito dos alunos tem uma relação direta com a condição determinada pela casa penal, configurando que, uma conduta contrária poderá levá-los a perderem o “*privilégio de estarem na sala de aula*”, termo sustentado pelo professor Presto. No mesmo entendimento, Hank afirma que uma das condições para que ocorra o respeito em uma unidade penitenciária é o cumprimento de regras, posto que “*a integridade física tem que ser preservada*”. Para ele, embora a unidade prisional disponha de um conjunto de normas a serem cumpridas, assim como nas escolas convencionais, ela tem um suplemento a mais: “*um sistema de segurança físico com aparatos de armas*”, itens essenciais para que seja assegurada a segurança física de cada um, segundo o professor.

Com base na narrativa dos professores, o contexto educacional na UPMT evidencia uma

realidade em que o comportamento e a disciplina dos alunos são fundamentais não apenas para a participação nas aulas, mas também para a manutenção do “privilégio” de frequentá-las.

Quanto a isso, [Oliveira \(2016, p. 17\)](#), contrapõe esta ideia aludindo que,

[...] uma dificuldade enfrentada na implantação da educação nas prisões refere-se à visão, comumente reproduzida no sistema, de que a educação para pessoas presas é um ‘privilégio’, um ‘benefício’, e não um direito. Esta visão pode estar associada, dentre outros aspectos, à visão geral de que ‘presos não tem direitos’ e, ainda, ao fato das atividades educacionais desdobrarem-se, ainda, em remição de parte da pena por estudos.

A narrativa dos professores aponta que, na UPMT, o comportamento e a disciplina dos alunos são essenciais para garantir o “privilégio” de frequentar as aulas. No entanto, [Oliveira \(2016, p. 17\)](#) argumenta que essa perspectiva é problemática, pois a educação para pessoas privadas de liberdade deve ser vista como um direito, e não como um benefício. Para a autora, uma visão, que associa a educação apenas à remissão de pena e perpetua a ideia de que “presos não têm direitos”, que a educação continua sendo privilégios de alguns, implica um grande desafio para de fato a Educação seja garantida como um direito universal.

Esses obstáculos são evidenciados pelos professores ao descreverem que o respeito observado no contexto situado não advém de uma construção dialógica, mas sim de uma imposição “natural” decorrente de uma estrutura rígida; todavia, eles veem essa conduta como essencial para o bom andamento da rotina escolar. Embora isso se oponha ao que frequentemente é observado em escolas convencionais, ainda assim, reconhecem que a falta de respeito entre alunos e professores no contexto prisional pode representar um desafio significativo.

Em uma perspectiva crítica sobre esse assunto, [Freire \(1987\)](#), em sua obra “Pedagogia do Oprimido” considera impossível a emancipação do sujeito onde o respeito em ambientes educacionais é imposto por meio de uma estrutura rígida e disciplinar. Para o autor, a educação deve ser baseada em um diálogo aberto e respeitoso entre educadores e educandos, que abordagens autoritárias que impõem a disciplina e o respeito, reproduzem relações de opressão e limitam a verdadeira emancipação dos alunos.

Nesta perspectiva, para Freire, o respeito é resultado de um trabalho de conscientização e engajamento dos alunos no processo educacional, onde a voz e a experiência dos estudantes constituem elementos essenciais para a construção de um currículo pautado em uma educação libertadora.

No entanto, em ambientes privados de liberdade, como as escolas prisionais, esta

dicotomia entre a necessidade de ordem e disciplina e os ideais de educação emancipatória de Freire cria desafios complexos. Por um lado, o ambiente prisional exige certo controle e padronização para garantir a segurança e operacionalidade do sistema. Por outro lado, a mesma rigidez também pode limitar a construção de uma educação mais crítica e participativa, que envolva os alunos no processo de reconhecimento e transformação da sua própria realidade.

Nesse sentido, surge a questão: como conciliar a necessidade de segurança e disciplina nos espaços carcerários com os princípios de emancipação e educação dialógica propostos por Freire? É possível pensar numa estratégia pedagógica que, mesmo dentro dos constrangimentos impostos pelas estruturas prisionais, procure romper com a lógica da opressão e promover um diálogo com a realidade dos sujeitos privados de liberdade, reconhecendo as suas experiências, conhecimentos e capacidades na prática educativa? O desafio é, portanto, encontrar formas de adaptar os princípios da educação emancipatória às circunstâncias onde a rigidez estrutural parece inevitável, sem perder de vista o potencial transformador do diálogo e da consciência no processo educativo.

Nas próximas unidades, abordaremos duas temáticas fundamentais, em torno das quais essas questões serão exploradas. Inicialmente, analisaremos o impacto do espaço escolar nos processos de ensino e aprendizagem da UPMT; em seguida, refletiremos sobre a relação estabelecida entre uma instituição que enxerga o encarceramento como uma resposta à sociedade e outra que vê a educação como um caminho para a emancipação, promovendo a reintegração dos sujeitos à vida em sociedade.

3.2 Espaços e recursos limitados: implicações para os processos de ensino e de aprendizagem

O currículo escolar, enquanto construção histórica, política e social, é resultado de uma disputa de poder: de um lado, um grupo que define o que considera relevante; do outro, um grupo responsável pelo compartilhamento dos conteúdos; e, por fim, um terceiro grupo, aqueles que recebem o conhecimento sistematizado. Essa dinâmica está presente em qualquer ambiente educacional por meio das suas práticas sociais e pedagógicas, inclusive em escolas situadas em espaços de privação de liberdade. Assim, é fundamental compreender o ambiente escolar, esteja ele localizado dentro ou fora dos muros, como um componente essencial do currículo, pois é no "chão da escola" que o currículo ganha vida e é efetivamente aplicado.

Considerando que o termo "ambiente escolar" pode ser interpretado de forma ampla, neste capítulo, restringiremos nossa análise ao aspecto físico do ambiente carcerário, focando na infraestrutura das dependências de ensino, como salas de aula e espaços pedagógicos, e no

suporte didático, que envolve a disponibilização de recursos materiais.

Nesse contexto, descreveremos as condições físicas em que se encontram os espaços onde o currículo escolar é experienciado, bem como ocorre o fornecimento dos recursos materiais, desde os de cunho didático/pedagógico, até aqueles que desempenham um papel essencial no suporte às condições de aprendizado, como a merenda escolar. Apresentaremos, então, os resultados da análise de dados sobre como a infraestrutura física e a disponibilidade ou escassez de recursos materiais têm influenciado os processos de ensino e aprendizagem na Unidade Prisional Masculina de Tucuruí (UPMT).

Para [Onofre \(2007, p. 24\)](#), “o ambiente prisional é contraditório, a começar por sua arquitetura, que separa e afasta o sujeito privado de liberdade da sociedade, punindo-o e vigiando-o enquanto fala de educação e reinserção social”. Para a autora, há uma contradição presente no ambiente prisional. Por um lado, as prisões projetadas para isolar e punir as pessoas privadas de liberdade, mantendo-as afastadas da sociedade e sob constante vigilância, refletindo uma função punitiva e de controle; por outro lado, um discurso sobre educação pautado na perspectiva de reinserção social dentro desse mesmo ambiente, gerando uma tensão, já que a arquitetura e a lógica de vigilância do espaço prisional parecem se opor a proposta de uma educação na perspectiva da reintegração social dos cativos.

Ao realizar a revisão de literatura, a observação participante e a análise das narrativas dos colaboradores entrevistados, foi possível identificar que o espaço físico destinado ao ensino na UPMT é incompatível com as práticas pedagógicas propostas pela legislação educacional brasileira.

A limitação desse espaço comparado as escolas regulares, a precariedade da iluminação e ventilação, os ruídos de trancas de cadeados, de revista nas grades, a circulação de agentes penitenciários falando alto, uma grade que separa os professores dos alunos, dentre outros aspectos observáveis, nos provocou a curiosidade em investigar quais espaços constituem ambientes de aprendizagem, mais especificamente, qual o padrão de escolas para o Ministério da Educação.

Considerando o [Plano Nacional de Educação \(PNE\)](#), a [Base Nacional Comum Curricular \(BNCC\)](#), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, e as normas técnicas pertinentes, entre outros, “a edificação escolar é planejada a partir de um programa de necessidades” ([Brasil, 2023, p. 49](#)). Os ambientes são agrupados nos seguintes setores: Setor administrativo, Setor de aprendizagem, Setor de higiene, Setor de alimentação/atenção, Setor de serviço e Setor externo de atividades. Entretanto, para atender ao objetivo da pesquisa, decidimos analisar exclusivamente o Setor de Aprendizagem, que é o cerne da investigação.

Para estimular uma análise comparativa entre a estrutura de uma escola regular e aquela localizada em um contexto penitenciário (UPMT), recorremos ao [Manual de Elaboração de Projetos de Edificações Escolares \(Ensino Fundamental\)](#) para instituições convencionais com base nas diretrizes nacionais, buscando identificar suas diferenças ou semelhanças. Nas escolas fora do ambiente penitenciário, que ofertam o Ensino Fundamental em até cinco salas de aula, os espaços pedagógicos, de acordo com as orientações do MEC, incluem cinco ambientes: sala de aula, biblioteca ou sala de leitura, sala multiuso e sala de Recursos Multifuncionais, considerados essenciais, além do laboratório de informática, que é recomendado, mas não obrigatório.

Em relação a arquitetura dos espaços educativos em penitenciárias, não constituem a mesma estrutura dessas escolas, face as limitações próprias de um espaço de privação de liberdade; entretanto, é indiscutível que os ambientes destinados a prática do currículo escolar em escolas externa à prisão são cruciais para o sucesso acadêmico dos alunos. Dada a relevância desses ambientes nos interessou analisar como é o espaço destinado ao ensino na UPMT e, principalmente, como ele tem impactado nos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com as [Diretrizes Básicas para Arquitetura Prisional \(DBAPs\)](#), do Ministério da Justiça, as penitenciárias constituem estabelecimentos penais destinados ao recolhimento de pessoas presas com condenação à pena privativa de liberdade em regime fechado, dotadas de celas individuais e coletivas ([Brasil, 2011, p. 28](#)). Essas unidades estão organizadas em programas setorializados: externo, intermediário e interno; por sua vez, subdivididos em módulos. Em relação ao Programa de Necessidades para o Módulo de Ensino (PNME), os espaços estão destinados às atividades de ensino formal, informal e profissionalizante e atividades da comunidade com as pessoas presas. De acordo com a [Res. n.º 09, de novembro de 2011](#), esse módulo era constituído por uma biblioteca, com uma área mínima de 30m²; sala de aula com 1,50m² por aluno; instalação sanitária (3m²) para presos; sala de professores (25m²); sala de encontros com a sociedade (30m²) e, sala de informática de acordo com o projeto arquitetônico.

É relevante ressaltar que os espaços que compõem o Módulo de Ensino, até a vigência da [Res. n.º 09, de novembro de 2011](#), que orientava a elaboração de projetos, construção, reforma e ampliação de unidades penais no Brasil, seguiam parâmetros rígidos com metragem mínima definida em metros quadrados (m²). No entanto, com o efeito da [Resolução CNPCP n. 2, de 12 de abril de 2018](#), essa exigência foi flexibilizada sob os argumentos/causas: superlotação insustentável do sistema prisional, diversas manifestações de autoridades penitenciárias sobre a necessidade de reavaliação dessas normas e a urgência de continuar o processo de revisão e atualização das diretrizes de Arquitetura Prisional ([Brasil, 2018](#)).

Dessa forma, os espaços destinados à educação em ambientes prisionais continuam sendo de oferta obrigatória. Contudo, de acordo com o Art. 3º da [Resolução n.º 2, de 12 de abril de 2018](#), o projeto arquitetônico desses locais passou a depender das particularidades de cada Unidade da Federação, desde que sejam garantidos os direitos e o acesso regular aos serviços às pessoas privadas de liberdade, assim como condições adequadas de trabalho para os servidores penitenciários.

Ao comparar o organograma de escolas regulares do Ensino Fundamental, com até cinco salas de aula, conforme as orientações do Ministério da Educação (MEC), com o Módulo de Ensino descrito no Programa de Necessidades Geral, disponível nas DBAPs, destacam-se diferenças significativas na estrutura e na organização dessas instituições.

Em ambas as estruturas a sala de aula e a biblioteca/sala de leitura são apresentadas como ambientes mínimos exigidos. Além desses espaços, as DBAPs contemplam: laboratório de informática, instalação sanitária, sala para professores e sala de encontros com a sociedade.

A Unidade Prisional Masculina de Tucuruí não dispõe de uma estrutura ideal para o ensino de acordo com a arquitetura mínima apresentada nas DBAPs. O espaço destinado à educação está restrito a apenas duas salas de aula, cada uma com um banheiro agregado.

Considerando que, durante a coleta de dados, havia um total de 617 custodiados em regime fechado (Provisório/Condicional/Prov. Cond.) na UPMT e 81 no regime semiaberto no CRRT, totalizando 698 custodiados, é evidente que uma parcela significativa não está sendo assistida, uma vez que, na matrícula inicial de 2023, constavam apenas 111 alunos matriculados no Ensino Fundamental, conforme dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação. Atendendo a apenas 15,9% da população carcerária com a educação formal, não bastasse a limitação do número de salas, a unidade prisional não garante o fluxo escolar dos alunos uma vez que não oferta o Ensino Médio, restando aos alunos apenas a opção do ENCCEJA.

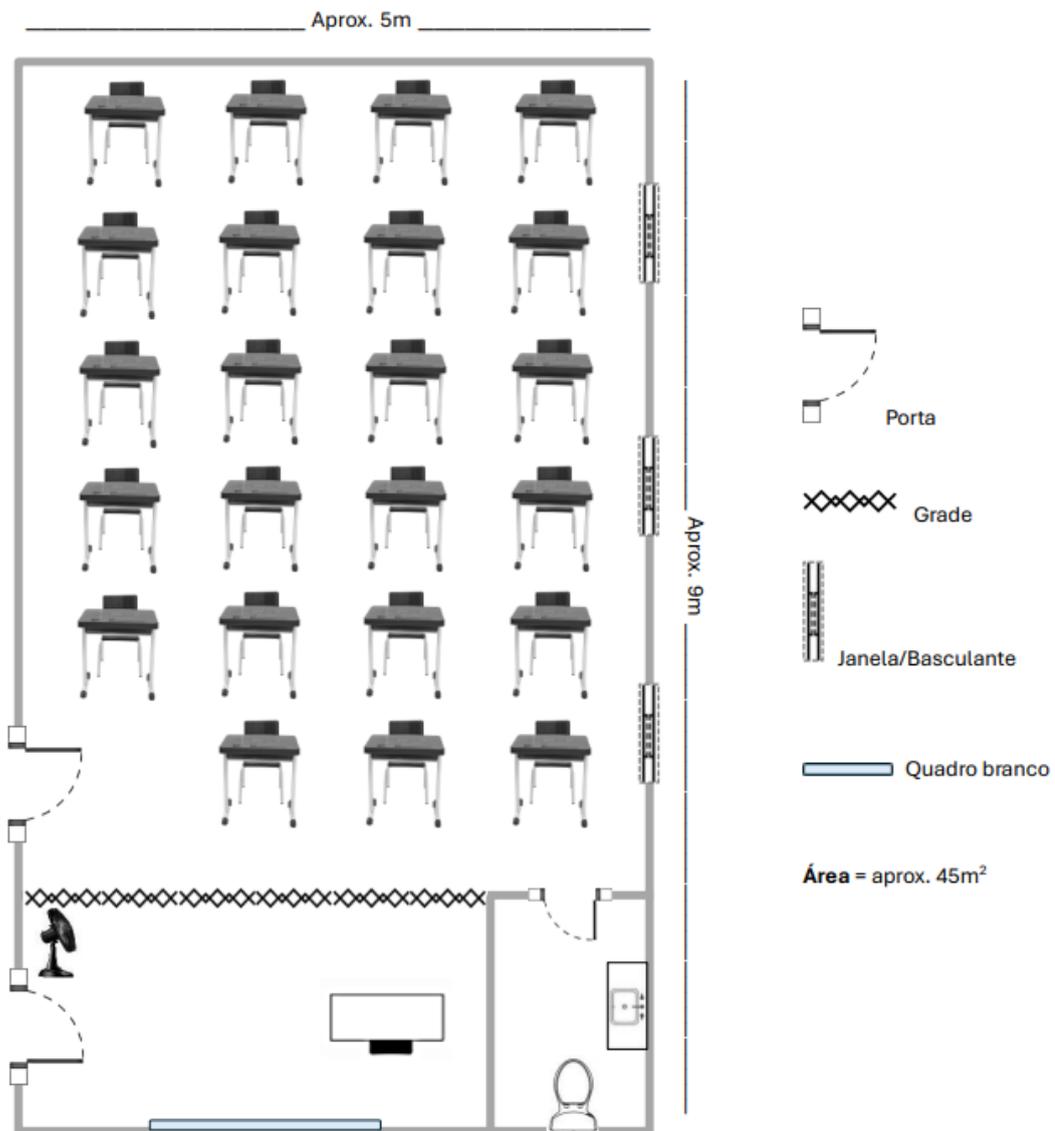
Essa situação pode impactar de maneira significativa a vida dos alunos, pois a falta de acesso ao Ensino Fundamental e a interrupção da educação formal limitam suas oportunidades de reintegração social e profissional. Sem a possibilidade de concluir a Educação Básica, o aluno é impossibilitado de adquirir uma qualificação técnica e, conseqüentemente, terão dificuldades para acessar o mercado de trabalho, perpetuando um ciclo de marginalização e exclusão. Além disso, a falta de um ambiente educativo estruturado pode afetar negativamente a autoestima e a motivação dos custodiados, dificultando sua capacidade de engajamento de maneira produtiva na sociedade após a libertação.

Destarte, de acordo com a Lei de Execução Penal ([Lei nº 7.210/1984](#)), a limitação do

acesso à educação na UPMT tem negligenciado um dos direitos dos apenados, posto que a oferta de educação formal, como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, visa à reintegração social dos indivíduos após o cumprimento da pena.

A imagem abaixo ilustra o *layout* de uma das salas de aula, seguida por uma narrativa desse espaço com base nas observações realizadas durante a prática de observação participante. Nesse relato, também constará a identificação de outros espaços mencionados nas narrativas dos colaboradores que, embora pudessem ser aproveitados como ambientes de aprendizagem, não estão sendo utilizados.

Figura 4 - Layout de uma sala de aula da UPMT



Fonte: Elaborada pelo autor (2024)

Ao entrar pela primeira vez na sala de aula da Unidade Prisional Masculina de Tucuui

(UPMT), fui imediatamente impactado pelas condições físicas do espaço. A sala, com cerca de 45 m², era dividida em duas partes. De um lado, ficava o espaço destinado ao professor, que contava com um ventilador de 30cm, um quadro branco, uma pequena mesa e uma cadeira, mas a única lâmpada ali estava queimada. Do outro lado, os alunos estavam acomodados em conjuntos de mesas e cadeiras azuis, também em um ambiente mal iluminado, já que as quatro lâmpadas do espaço deles igualmente não funcionavam.

Embora os alunos tivessem acesso ao banheiro, o professor não contava com esse recurso de forma direta, pois precisava se dirigir à sala de Reinserção Social para utilizá-lo. Para isso, era necessário solicitar a um agente penitenciário que ficasse acompanhando a turma durante sua ausência. A precariedade e as limitações do ambiente destinado ao ensino marcaram profundamente meu primeiro contato com essa realidade educacional.

No entanto, por meio de conversas espontâneas e interações cotidianas durante a observação participante, foi possível perceber a existência de outros espaços que poderiam ter finalidade educativa, como uma biblioteca/sala de leitura, uma sala destinada a um laboratório de informática e a sala para encontros com a sociedade.

A biblioteca/sala de leitura, ambiente indispensável em um projeto arquitetônico de uma unidade escolar, conforme preconiza as legislações educacionais vigentes, configura espaço essencial para o fortalecimento da prática de leitura, pesquisa e interações sociais. Todavia, embora a UPMT disponha desse espaço, ainda com um acervo incipiente, ele é limitado apenas aos custodiados que buscam remissão de pena pela prática da leitura.

Destaca-se que, conforme o Art. 126 da [Lei de Execução Penal](#), a remissão de pena pela leitura é garantida aos condenados que cumprem pena em regime fechado ou semiaberto. Para participar do [Projeto “Resgatando a Dignidade e a Liberdade Através da Leitura”](#), de autoria da Coordenadoria de Acordos e Contratos do Tribunal de Justiça do Estado do Pará, anexado ao Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e para Egressas do Sistema Prisional do Pará, o custodiado deverá ter como pré-requisito competência leitora e domínio da escrita. Para os alfabetizados e com escolaridade até o Ensino Médio para cada obra lida deverá apresentar um relatório acerca da literatura escolhida, já os custodiados com Ensino Superior completo ou incompleto, a escrita de uma resenha.

As atividades de leitura e elaboração de resenhas devem ser realizadas fora das celas, três vezes por semana, com duração de três horas. Ao final do 30º dia corrido, em data estabelecida por uma Comissão de Avaliação das Resenhas, o participante deverá entregar o livro e a resenha; caso contrário, não poderá aproveitar os créditos para a remissão de pena. Essa comissão será constituída por meio de uma portaria de nomeação, presidida por um técnico

em educação designado pela Direção da Unidade Prisional.

Destaca-se que a motivação para participar do projeto deve partir do próprio preso; todavia, a quantidade de participantes será definida de acordo com as condições da unidade prisional, cabendo a ela definir os critérios de seleção.

A sala de informática, a qual consideramos essencial como recurso pedagógico, segundo o PNME e as DBAPs, deve ser dimensionado para o atendimento de no mínimo 3% da população privada de liberdade (Brasil, 2011, p. 74). A estrutura da UPMT dispunha desse espaço, porém ele estava inoperante, pois, até o período da coleta de dados, não possuía os equipamentos tecnológicos necessários.

Quando indagados de quem seria a responsabilidade de equipar esse espaço pedagógico, não houve consenso entre os entrevistados. No entanto, considerando que esses recursos didáticos devem atender a, pelo menos, 3% de toda a população carcerária (incluindo alunos e não alunos), segundo o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e para Egressas do Sistema Prisional do Pará, cabe a Seap “buscar recursos federais e estaduais para a construção e manutenção dos laboratórios de informática e de espaços audiovisuais dos estabelecimentos penais” ([Pará, 2021](#)).

Outro ambiente que consideramos com potencial para uso pedagógico, principalmente para as aulas práticas dos componentes curriculares Artes e Educação Física, é a Sala de Encontros com a Sociedade, local onde os custodiados recebem visitas. No entanto, embora o professor tenha demonstrado interesse em utilizar esse ambiente, até o momento não obteve o consentimento necessário.

Em relação à sala dos professores, embora não receba a presença direta dos alunos, é fundamental para a realização de reuniões pedagógicas, planejamento, atividades de hora pedagógica, troca de experiências entre docentes, além de ser o ambiente de acolhida desses educadores. No entanto, não foi encontrado um espaço dedicado a essa finalidade. Observamos que os professores compartilhavam um espaço reduzido, com cerca de 6m², identificado como Sala de Reinserção Social, onde também permaneciam a técnica de ressocialização e a coordenadora pedagógica.

Ao que se pode perceber, esse espaço não parece ser considerado uma prioridade. Durante a observação participante, não foi possível registrar nenhum momento dedicado ao planejamento ou a reuniões pedagógicas. De fato, mesmo que houvesse a intenção de improvisar, seria inviável realizar qualquer atividade pedagógica em um local que mal comportava os professores, a técnica de ressocialização e a coordenação pedagógica. Para ser mais específico, não havia espaço para acomodar cadeiras para todos os profissionais, alguém

sempre acabava por ficar em pé. Além disso, não havia qualquer ferramenta tecnológica disponível para apoiar o professor no planejamento de suas aulas durante o tempo reservado para a hora atividade.

Quando questionado se a equipe técnica possibilitava momentos para troca de experiências com outros professores e/ou outros profissionais do sistema penitenciário ao que concerne a prática pedagógica, as limitações físicas foram claramente descritas na narrativa de um dos colaboradores como uma barreira.

[...] aqui a gente chega no presídio e já praticamente vai direto pra sala de aula o único contato que tem é com o professor do lado e, geralmente, são conversas pessoais do dia em dia, concursos, as coisinhas e tal; mas aqui dentro nós não temos esse encontro. Dificilmente a gente vê os professores todos os dias. Só quando há um momento pedagógico lá fora. Em um colégio escolhido pelo nosso coordenador, geralmente no Telles de Menezes. Aí se reúne os professores e a gente conversa, mas aqui dentro não (Presto, comunicação pessoal, 2023).

O professor observa um esforço coletivo para que momentos de troca de experiências ocorram. Embora a unidade prisional não favoreça esses encontros, a coordenação pedagógica, ao reconhecer sua importância, busca parcerias com outras instituições escolares, permitindo que os professores compartilhem saberes, seja por meio de conversas informais ou em momentos de formação continuada. Essa iniciativa é relevante; contudo, a rotatividade dos locais para esses encontros nem sempre é eficaz, gerando um sentimento de não pertencimento a esses ambientes. Ademais, os recursos pedagógicos necessários para estes encontros, como computadores conectados à rede, projetor de imagem, papéis em tamanhos e cores diversos, fitas, marcadores permanentes, dentre outros, nem sempre estão acessíveis, limitando os docentes, na maioria das vezes, apenas ao uso de uma sala de aula, uma lousa e pincel.

Em suma, professores e alunos enfrentam diariamente diversos obstáculos, tanto visíveis quanto invisíveis, que limitam significativamente os processos de ensino e aprendizagem no contexto em que estão inseridos.

Diante desses desafios, não hesitei em perguntar aos colaboradores como avaliavam os espaços destinados ao ensino na UPMT. Nos trechos a seguir, encontramos reflexões sobre a estrutura física, em especial sobre a sala de aula, além de relatos sobre os desafios enfrentados nos processos de ensino e aprendizagem nesse ambiente.

“Precário o espaço físico. [...] Tem uma grade que me separa deles. Então, eu não tenho como chegar muito próximo deles pra tá ensinando, né?” (Sheila, comunicação pessoal, 2023).

“Sobre essa questão aí do espaço, [...] a gente quer escrever, o que eu tenho percebido, escrever na lousa, eles têm até dificuldade devido à grade” (Eric, comunicação pessoal, 2023).

“Aqui eles são muito fechados. [...] Eles se sentem sem liberdade. [...] O que influencia é ter a grade e eles se sentem presos sem o contato com o professor” (Presto, comunicação pessoal, 2023).

“Há barreiras físicas, [...] isso às vezes dificulta a visão do professor-aluno e mais, dificulta mais ainda a visão aluno-professor. [...] O aluno há uma dificuldade de visualizar aquilo que o professor está contando no quadro” (Hank, comunicação pessoal, 2023).

“Eu trabalho com educação física, [...] não ter um espaço adequado pra esse tipo de prática, limita muito a minha disciplina” (Bobby, comunicação pessoal, 2023).

Conforme relatam os colaboradores uma série de limitações estruturais tem impactado diretamente o processo educacional dentro da Unidade Prisional Masculina de Tucuruí (UPMT). Para eles, as salas de aula constituem um ambiente fisicamente inadequado, caracterizado por barreiras físicas, como as grades, que dificultam o contato direto e eficaz entre educadores e alunos. Essa separação não só impede uma interação mais próxima – essencial para o aprendizado em ambientes já desafiadores – mas também afeta o campo visual dos alunos e o acompanhamento das atividades no quadro, principalmente daqueles alunos que tem baixa visão, conforme apresentado por Sheila e Hank. Eric acrescenta que a dificuldade de visualização da escrita na lousa causada pela estrutura impede que os alunos participem plenamente da dinâmica educacional.

A presença da grade, destacada como o maior problema na narrativa dos professores em relação à estrutura física, também intensifica a sensação de isolamento e privação de liberdade entre os alunos. Segundo Presto, esse elemento, em contrariedade à dinâmica da educação, reforça a ideia de segregação.

Além disso, a ausência de espaços apropriados para atividades específicas, ainda com a supervisão de agentes penitenciários, como as práticas de Educação Física mencionadas por Bobby, tem restringido o desenvolvimento integral dos alunos e limitado a diversidade pedagógica, que seria essencial para atender às suas necessidades e estimular o engajamento dos alunos.

À luz destas observações, podemos destacar que a precariedade do espaço físico da UPMT não apenas reduz a eficácia pedagógica, mas também exacerba a sensação de confinamento dos alunos, intensificando o distanciamento entre professores e alunos. Esses dados revelam uma necessidade urgente de adequação do espaço físico para que se possa promover uma educação mais inclusiva, interativa e adaptada ainda que, respeitando às

especificidades do ambiente prisional. Além disso, as discussões podem abordar a importância de políticas que contemplem melhorias estruturais e recursos pedagógicos que minimizem as barreiras físicas, permitindo que a educação atual seja um verdadeiro agente de ressocialização.

Ademais, outras barreiras foram identificadas pelos colaboradores, bem como presenciáveis durante a observação participante, conforme registro em diários de campo. A limitação no uso de recursos didáticos tem se afigurado como outro desafio ao professor. No excerto abaixo é possível compreender o quão limitado é trabalhar nesses espaços.

“Realmente, eu não posso... tem uma atividade que eu tenho que levar um material... Tipo assim, lá fora eu posso usar o material que... é tipo jogo, alguma coisa assim parecida. Aqui não. Então aqui vai ser só é... papel impresso. Então eu procuro trazer uma figura, um desenho [...]” (Sheila, comunicação pessoal, 2023).

“Nosso aluno lá fora ele pode levar o material pra casa, estudar, fazer o trabalho em casa, e aqui não tem como fazer isso. Eles não podem levar o material pra cela” (Eric, comunicação pessoal, 2023).

Para estes colaboradores a dinâmica pedagógica em um espaço fechado como uma penitenciária é muito diferente das outras escolas. Sheila destaca que, no contexto prisional, não é possível usar certos materiais, como jogos, que ela usaria fora da unidade. Isso acaba restringindo suas atividades ao uso de papel impresso e figuras. Por sua vez, Eric evidencia que, ao contrário dos alunos fora da prisão, os alunos privados de liberdade não podem levar o material para estudar em suas celas, limitando seu tempo de estudo e autonomia.

Embora, no primeiro momento, achássemos que a limitação física, fosse a maior barreira para o ensino, nos deparamos com outros pontos que assevera a prática do ensino nesses espaços. Ressalta-se que não estamos contestando as normas e regras da penitenciária, visto que, há a necessidade de manter em segurança quer seja alunos, professores ou outros profissionais; todavia, a avaliação que está sendo feita é do ponto de vista educacional. Como essas idiosincrasias podem impactar no ensino e na aprendizagem neste espaço.

O livro didático é um recurso didático garantido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e embora seja um direito, não está disponível aos alunos da UPMT. Quando questionados se utilizam o livro em suas aulas, foi surpreendente saber que os professores não dispunham desse material em sala e, tampouco os alunos poderiam levá-lo para cela. Tal afirmativa é confirmada por Erik ao mencionar que em vez de livros didáticos, os docentes utilizam apostilas e materiais pedagógicos impressos. Além desses materiais, segundo o que observei, para a resolução dessas atividades é disponibilizado a cada aluno um lápis, duas canetas para uso coletivo para assinatura da frequência, alguns “cotocos” de borracha para uso

compartilhado e um apontador que fica de posse do professor. No final da aula todo material é recolhido e conferido suas quantidades. Isso sugere controle e limitação na variedade e complexidade dos recursos disponíveis em comparação com os livros didáticos usuais.

Para atenuar as barreiras físicas e a limitação e/ou controle do uso de determinados recursos didáticos, Bobby recorre à única alternativa que lhe resta: *“Eu penso na adaptação, que a gente sempre faz. Sempre na adaptação. Como eu posso adaptar tal conteúdo pra aplicar num ambiente fechado”*. Para o professor, focar na adaptação do conteúdo para o ambiente fechado não é apenas uma opção, é mais que isso, é uma obrigação do ponto de vista pedagógico, uma vez que certos conteúdos e métodos precisam ser modificados para se adequar às restrições do local e levar o mínimo de aprendizado aos alunos, por assim dizer, seria romper as limitações próprias de uma escola neste contexto.

Em busca de melhor compreender as particularidades desse espaço ou de captar algo que as questões levantadas na pesquisa não tenham contemplado, fiz aos colaboradores o seguinte questionamento: *“Você gostaria de mencionar algo que não foi contemplado em nossa conversa?”*. Inúmeras respostas foram apresentadas, desde as condições físicas, materiais, tempo de aula, merenda escolar e, até situações de ordem pedagógica.

Eric não se limitou a apontar apenas um fator. Para ele, a ausência de merenda escolar, a precariedade da iluminação e ventilação da sala de aula, e a restrição do espaço de aprendizagem apenas a sala são elementos que, em sua visão, prejudicam significativamente a dinâmica de suas aulas. Contudo, ele destacou algo positivo: *“hoje lá já tem se feito uma melhora. Hoje nós temos uma televisão boa lá, que a gente pode estar passando videoaula para os nossos alunos”*.

O tempo limitado para cada módulo aula e a dificuldade em proporcionar uma carga horária adequada para os alunos assimilarem o conteúdo foi relatado por Presto como um sério problema. Segundo ele, cada professor tem apenas um encontro semanal com as turmas de 3ª e 4ª etapas, e os alunos contam com apenas duas horas e meia de aula de segunda a quinta-feira. Esse cenário compromete significativamente a preparação dos estudantes para exames importantes, como o ENCCEJA e o ENEM.

Em relação a metodologia adotada pelos docentes é basicamente limitada a aulas expositivas, dadas as dificuldades de espaço para atividades práticas, especialmente aquelas que envolvem movimentos corporais. Na narrativa de Bobby, professor de Educação Física, Arte e Projeto de Vida, percebe-se um apelo: *“só gostaria mesmo de ter um pouco mais de liberdade para as atividades práticas”*. Segundo ele, não haveria problema algum em ministrar suas aulas no pátio, mesmo com a presença de agentes penitenciários. Contudo, essa restrição espacial

compromete a implementação plena de atividades esportivas, que o professor considera essenciais para a promoção da saúde dos reclusos.

O condicionamento das atividades exclusivamente à sala de aula é agravado pela presença constante de agentes penitenciários, que, ao circularem pelos corredores falando em voz alta ou realizarem revistas periódicas nas grades das celas, acabam influenciando a dinâmica pedagógica e interferindo, ainda que indiretamente, na interação professor-aluno. Essa situação gera inquietação nos alunos, que já se encontram monitorados por câmeras durante as aulas, o que intensifica a sensação de vigilância afetando a fluidez do processo educativo.

As narrativas dos colaboradores corroboram as observações feitas durante as visitas de campo. A comparação entre esses relatos e os registros dos diários de campo revela que a estrutura física da UPMT, caracterizada por salas de aula mal iluminadas, ventilação inadequada e marcada pela presença de grades que separam alunos e professores, restringe o potencial de interação e limita o dinamismo pedagógico, comprometendo tanto o engajamento dos alunos quanto a eficácia das práticas educacionais. Com estas características, esse ambiente hostil apresenta desafios significativos para docentes e discentes, que enfrentam dificuldades em estabelecer uma conexão pedagógica próxima, restringindo ainda mais o protagonismo dos alunos no processo educacional.

Outro aspecto crítico é a falta de acesso a recursos didáticos diversificados, como o livro didático, um direito garantido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mas não fornecido pela UPMT. A ausência desse material restringe as possibilidades de estudo autônomo e limita o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, que dependem exclusivamente dos materiais impressos fornecidos pelos professores. Além disso, a obrigatoriedade de recolhimento de materiais ao final de cada aula, como lápis, atividades impressas, canetas e borrachas, reflete o alto nível de controle, o que, embora necessário para garantir a segurança no ambiente prisional, de certa forma, constituem barreiras adicionais para a aprendizagem. Neste cenário, os professores, por sua vez, se veem desafiados a adaptarem constantemente as atividades e suas metodologias de ensino, uma vez que a aplicação de práticas mais interativas e diversificadas são inviabilizadas no contexto situado.

A falta de ambientes adequados para atividades específicas, como as aulas de Educação Física e Arte, também se apresenta como um fator de limitação. A impossibilidade de realizar atividades ao ar livre ou mesmo a prática esportiva dentro da sala compromete a qualidade de disciplinas que exigem espaço e movimento, reduzindo as possibilidades pedagógicas de desenvolvimento integral dos estudantes.

Além das barreiras físicas e da escassez de recursos, as restrições de tempo para as atividades educacionais na UPMT representam um grande desafio para a implementação do currículo escolar. O tempo limitado de aulas, compactado a duas horas e meia por dia de segunda a quinta-feira, aliado a uma organização modular que permite o contato do professor de disciplinas específicas com os alunos apenas uma vez por semana, dificulta a assimilação e a consolidação dos conteúdos. Esse modelo compromete a preparação dos estudantes para exames externos, como o ENCCEJA e o ENEM, preocupação externada pelos professores quando indagados se o currículo implementado na UPMT contemplava as competências e habilidades necessárias para preparar os alunos para o processo de certificação do ENCCEJA/PPL. Para mitigar as dificuldades em relação ao tempo, Eric, professor de Geografia e História, prioriza assuntos atualizados, “[...] porque se nós formos trabalhar o objeto de conhecimento que muito da vez está exigido dentro do planejamento lá, às vezes não vai atender esse aluno para estar preparado para fazer o ENCCEJA”.

A alternativa adotada pelo docente é pedagogicamente valiosa, pois, ao priorizar temas atuais, otimiza o tempo dedicado à aprendizagem. No entanto, considerando que o planejamento disponível aos professores da UPMT, transposto das escolas regulares do Ensino Fundamental, que seguem o currículo comum da BNCC, normativa que fundamenta as avaliações externas, fica a questão: estariam, de fato, os alunos preparados para esse momento? Essa preocupação também se estende àqueles que buscam a certificação do Ensino Médio, etapa da Educação Básica que não é oferecida pela unidade. No quadro abaixo é possível extrairmos algumas informações relevantes acerca da participação dos alunos da UPMT no ano da coleta de dados.

Quadro 2 - Exames Externos realizados pela UPMT no ano de 2023

EXAMES REALIZADOS NA UPMT ANO 2023	Nº Matricu- lad- os	Nº Insc- riçõ- es	Nº Part- icip- ante- s	Nº de Aus- ente- s	Obti- vera- m Cert- ifica- ção*	Não obtive- ram certifi- cação	Aprova- dos/ Aptos a pleitear bolsas universitá- rias
ENCCEJA/PPL – ENSINO FUNDAMENTAL	111	30	13	17	1	12	*
ENCCEJA/PPL – ENSINO MÉDIO	0	2	2	0	0	2	*
ENEM PPL	*	30	12	18	*	*	1
TOTAIS	111	62	27	35	1	14	1
Observação: *Não se aplica. ** A certificação só é concedida ao candidato que obteve nota igual ou superior a 100 pontos em cada área do conhecimento e, nota igual ou superior a 5 pontos na Redação. *** Os candidatos que não foram aprovados em algum exame de certificação poderão reutilizar as pontuações nas áreas em que obtiveram aprovação em futuras edições.							

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do INEP fornecidos pela coordenação da UPMT.

Ao serem analisados os dados disponíveis no quadro, alguns números me chamaram atenção. A unidade prisional, no período da coleta de dados dispunha de uma população carcerária de 698 custodiados, dos quais apenas 111 alunos estavam regularmente matriculados na segunda etapa da Educação Básica – Ensino Fundamental – na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Neste período não era ofertado o Ensino Médio que, ao romper o fluxo escolar dos custodiados, constituía uma demanda de curso reprimida e, por sua vez, uma afronta às legislações brasileiras que normatizam a Educação Básica como uma garantia de direito do cidadão brasileiro. Logo, esta situação vai na contramão das políticas que apostam na educação escolar em unidades penitenciárias como um dos elementos que podem contribuir com o processo de reinserção social dos custodiados.

A porcentagem de detentos que manifestaram interesse em participar dos exames de certificação e/ou no Exame Nacional do Ensino Médio, 8,9%, nos intrigou. Pior que isso, foi o número de faltosos nesses exames. Dos 62 custodiados que foram inscritos, apenas 27 compareceram aos exames: 13 deles pleiteavam a Certificação do Ensino Fundamental, 2 deles Certificação do Ensino Médio e, 12 candidatos viam no ENEM/PPL uma porta para ingresso em cursos universitários. Diversos pontos merecem ser analisados: primeiramente, por que 91% não participaram desses exames. Teria sido falta de interesse, resistência ou medo da prova? Seria complexa a mobilização de equipes para acompanhar toda essa demanda? Essa ação é tida como indiferente para a unidade carcerária?

Outro ponto que requer investigação está relacionado ao número de abstenções dos candidatos no dia dos exames. Apenas 43,5% compareceram para a prova. A liberdade decretada ao preso teria sido uma das causas? Não havia possibilidade dessa prova ser aplicada em outro local? O diretor ou o responsável pedagógico da unidade prisional vetou a participação de algum preso?

E, por último, seria relevante analisar o resultado de aprovação dos alunos nesses exames. Por que apenas um obteve aprovação no Exame de Certificação e, apenas, uma média para disputar bolsas de estudos em universidades? Estaria o currículo implementado na UPMT em discordâncias às diretrizes educacionais brasileiras? A proposta pedagógica da escola não contempla habilidades e competências necessárias para que os alunos estejam aptos a essas avaliações? A inexistência da oferta do Ensino Médio seria o único fator determinante?

Destaca-se que essas lacunas não puderam ser totalmente respondidas com os dados obtidos na observação participante e nas entrevistas, visto que os resultados desses exames foram divulgados após o período de coleta. Contudo, esses aspectos necessitam de investigação,

pois a literatura não oferece justificativas claras para esses resultados, evidenciando uma área aberta para pesquisas futuras.

Ainda que de forma incipiente, durante a coleta de dados, foi possível identificar alguns elementos que certamente contribuem para a análise desses resultados. De acordo com a narrativa de alguns professores, ao serem questionados se o currículo da UPMT contemplava as competências e habilidades essenciais para preparar os alunos para esse momento, destacaram que a imposição de um currículo transposto das unidades externas, aliado à redução do tempo de aprendizagem de 4h para apenas 2h30min, constituem elementos que certamente tem comprometido a preparação dos alunos.

Dessa maneira, é importante ressaltar que o planejamento não é elaborado para atender a esse público; conforme mencionado no capítulo anterior, o sistema municipal adota um único currículo para a EJA. Isso evidencia que o planejamento implementado pela UPMT não reflete as necessidades desses alunos e, tampouco, os prepara adequadamente para os exames nacionais ou outras avaliações externas. Consequência da transposição de um currículo oficial de escolas externas à unidade prisional; portanto, descontextualizado das especificidades imbricadas no contexto da educação escolar ofertada entre muros e grades.

Outrossim, a redução diária do tempo de aprendizagem de 4 horas para 2 horas e 30 minutos e a oferta restrita de vagas para o ensino, com seleção baseada em critérios pouco claros, além do fluxo escolar interrompido ao final do Ensino Fundamental – já que, em 2023, não houve convênio entre a SEAP e a SEDUC para oferta do Ensino Médio –, indubitavelmente prejudicam as chances de reintegração social. Essas limitações não apenas restringem o acesso à qualificação técnica, essencial para a inserção no mercado de trabalho e para a construção de um projeto de vida após o cumprimento da pena, mas também impedem que os alunos sejam devidamente preparados para o exame de certificação do Ensino Médio, uma vez que essa etapa de ensino não é oferecida.

A ausência de merenda escolar, direito previsto na [Lei 11.947/2009](#) a todos os estudantes matriculados em escolas públicas do Brasil, destacada por um dos professores entrevistados, configura-se como outro entrave para a aprendizagem. Em uma rotina em que o tempo de estudo já é limitado, a negativa desse direito, interfere diretamente na motivação desses alunos, inquietando-os e levando-os a questionar por diversas vezes a causa de não serem contemplados com o lanche, já que são regularmente matriculados. Esse problema poderia ser mitigado com políticas públicas que garantam não apenas um espaço físico mais adequado, mas também a oferta de alimentação e outros recursos básicos necessários para o bem-estar dos estudantes em contexto prisional.

As narrativas dos professores reforçam a ideia de que, apesar do esforço contínuo para oferecer uma experiência de aprendizagem significativa em um contexto tão singular, as condições de precariedade física, a escassez ou inexistência de alguns recursos didáticos e, ainda, o controle rigoroso de materiais e do tempo se constituem grades invisíveis, ainda não possíveis de serem rompidas. Assim, o espaço físico da UPMT não apenas limita as possibilidades pedagógicas, mas intensifica a sensação de confinamento, tornando o ambiente de aprendizagem um reflexo do próprio regime prisional.

Ao avaliarmos como os espaços escolares da UPMT impactam a implementação do currículo escolar e, conseqüentemente, os processos de ensino e de aprendizagem, percebemos a premente necessidade em se repensar o planejamento e as condições de infraestrutura para o ensino em ambientes prisionais; haja vista que, a educação, enquanto direito e elemento crucial para a reintegração social, necessita de uma estrutura mínima para cumprir seu papel transformador. Dessa forma, as condições físicas e materiais tornam-se fatores essenciais a ser considerado para a efetividade da educação formal no contexto situado.

De acordo com as [Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nas Prisões \(Brasil, 2010\)](#), a educação como instrumento de reintegração social necessita de uma infraestrutura adequada para garantir a efetividade dos processos de ensino e de aprendizagem. O documento estabelece diretrizes para o planejamento e implementação de práticas educativas em ambientes prisionais, considerando a adaptação do espaço físico, materiais didáticos e formação de educadores como elementos essenciais para que a educação cumpra seu papel transformador nesses contextos.

Portanto, essas diretrizes constituem políticas de aprimoramento das condições físicas, de ampliação desses espaços, da oferta de recursos didáticos e garantia da formação continuada aos educadores, elementos essenciais para que o ambiente educacional prisional se aproxime de uma prática pedagógica mais humanizada, justa, inclusiva e eficaz, numa perspectiva de romper ciclos de exclusão e marginalização que, de maneira trivial, tem limitado as oportunidades de egressos. Ações desse tipo, possuem o potencial de romper com o distanciamento e a negligência histórica em relação ao ambiente prisional, promovendo uma maior visibilidade e atenção acadêmica para o tema. Segundo [Julião \(2020, p. 184-185\)](#), essa mudança contribuiria para o desenvolvimento de uma política de execução penal mais humana, que enfrente as condições de marginalização e invisibilidade que caracterizam o sistema prisional.

3.3 Impacto dos aspectos punitivos e educativos no processo de ensino e de aprendizagem da UPMT

A oferta da educação escolar em unidades prisionais constitui um grande desafio. Não é tarefa simples equilibrar os aspectos punitivos, inerentes ao ambiente carcerário, com os objetivos educativos, essenciais para a ressocialização dos reclusos.

A convivência entre as normas rígidas de disciplina, que buscam garantir a segurança e a ordem, e a necessidade de práticas pedagógicas que incentivem a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal gera uma tensão constante no cotidiano escolar desses espaços. Neste contexto, os profissionais da educação precisam adaptar métodos e estabelecer relações cuidadosamente geridas para promover um ambiente de ensino eficaz, sem comprometer as exigências de segurança.

Entretanto, o processo de adaptação da didática docente não é tão fácil. Segundo o professor Hank, é um trabalho complexo de ser realizado em decorrência da inviabilidade do uso de alguns materiais didáticos, da limitação dos espaços de aprendizagem, além das exigências próprias de um ambiente penitenciário, que pauta a segurança e a ordem.

Com isso, a relação entre aspectos punitivos e educativos revela-se não apenas como um reflexo das condições institucionais, mas também como um fator determinante para o sucesso ou fracasso dos processos de ensino e de aprendizagem nos sistemas prisionais, onde a educação emerge como uma potente ferramenta de reintegração social.

De acordo com [Silva e Moreira \(2011, p. 92\)](#), o ensino dentro da prisão deve “ajudar o ser humano privado da liberdade a desenvolver habilidades e capacidades para estar em melhores condições de disputar as oportunidades socialmente criadas”. Nessa dimensão, a educação nas prisões, à medida que pode reduzir as taxas de reincidência criminal, proporciona habilidades práticas que apoiam a reconstrução de trajetórias de vida dos egressos favorecendo seu processo de reinserção social.

Todavia, a implementação de práticas educativas nas unidades prisionais é desafiada por um ambiente intrinsecamente punitivo e restritivo. De acordo com [Müller, Oliveira e Conceição \(2021\)](#), os gestores das unidades prisionais enfrentam o imbróglio de conciliar a manutenção da segurança com a promoção de uma educação que contribua para a transformação social dos detentos.

Nesse contexto, regras rígidas conduzem tanto o comportamento dos professores quanto dos alunos, em favor da ordem e disciplina. A narrativa de Presto exemplifica esse dilema, em que ele descreve que fora orientado para evitar relações de amizade e compartilhar informações

peçoais com os alunos, a fim de evitar conflitos e manter a segurança institucional.

Sob essas circunstâncias, em que a conduta das pessoas é pautada no controle e na disciplina, para Bobby, o “bom aluno” em uma escola no contexto prisional, é aquele sujeito respeitoso, que obedece à hierarquia e pede permissão até para falar; afinal, “eles são trabalhados para tratarem essa questão do respeito, hierarquia. E com o professor aqui dentro não é diferente. Até para ir ao banheiro eles pedem licença”.

Para continuarem com o “benefício” dos estudos os alunos são orientados a seguir determinadas normas. Essa observação é confirmada pela narrativa do professor Eric, ao mencionar que “*já participou de palestras com agentes prisionais explicando como os alunos devem se comportar e como devem se manter junto a nós, pois tudo segue uma regra*”.

Por falar em normas e regras para ir ao banheiro, nos chamou a atenção o fato de os alunos estarem compartilhando dois copos, confeccionados em material plástico na cor azul, para tomar água e, mais intrigante ainda, estarem buscando água no banheiro. Acreditamos que há torneira conectada a algum bebedouro. Como não tive acesso a esse espaço, assim como os professores, prefiro não me aprofundar nessa questão. Contudo, a situação nos parece pouco higiênica.

Assim como os alunos, os docentes também devem seguir regras específicas para não serem advertidos ou passar por procedimentos disciplinares. Segundo o professor, desde sua chegada à unidade prisional, ele foi submetido a diversas orientações, conforme descrito em sua narrativa:

[...] desde o princípio, desde o começo do bimestre, foi em março, a gente é orientado a não passar qualquer tipo de informação, a não pegar amizade, embora nós, como professores, tenhamos que estabelecer um certo nível de intimidade com o aluno para aproximar ele da aula, mas fora isso, a vida pessoal a gente separa. E a gente não pode se envolver de maneira pessoal com algum aluno para não gerar conflitos, não gerar problemas (Presto, informação verbal, 2023).

É notório que o ambiente prisional possui regras e normas específicas a serem cumpridas. Nesse contexto, as práticas sociais vivenciadas por alunos e professores estão imersas em um conjunto de diretrizes rigorosas. Dentre elas, os docentes são orientados a não compartilharem informações pessoais; tão pouco, estabelecer um vínculo de amizade com os alunos. Do mesmo modo, os alunos são instruídos a se comportar de acordo com as normas estabelecidas pelos agentes prisionais.

Todavia, para Miranda, Vasconcelos e Justi (2019) a amizade é essencial para que ocorra uma relação afetiva, sob a qual são favorecidos os processos de ensino e aprendizagem.

Para os autores, “quando o reeducando sente a amizade do professor, inicia-se o processo de autoconfiança, e é aqui que se dá a relação dialógica, revitalizando seus próprios valores” ([Miranda; Vasconcelos; Justi, 2019, p. 116](#)).

Diante dessa complexidade, em que as relações sociais são restritas sob o argumento de manter a ordem e a disciplina - medida adotada pela penitenciária com a justificativa de manter a segurança dos alunos e professores -, é primordial destacar que, na mesma proporção, a gestão dessas interações é vital para a garantia de um ambiente educativo seguro e produtivo, além de ser crucial para a prevenção de conflitos e problemas. Embora os professores sejam orientados a separar sua vida pessoal da profissional, isso não impede que estabeleçam um nível adequado de proximidade, o que favorece o engajamento dos alunos em suas atividades. Nesse contexto, [Julião \(2020, p. 78\)](#) destaca que as iniciativas educativas nas unidades carcerárias podem desempenhar um papel fundamental na mediação de conflitos internos, ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional dos detentos, fatores essenciais para o sucesso da reinserção social dos egressos.

Destaca-se que o conceito aqui atribuído ao termo “conflitos” não esbarra apenas na discordância de ideias, opiniões ou, de repente, agressões de natureza física ou verbal. Nesse contexto, nesta luta de forças, onde o descaso ou desmerecimento de determinado princípio, onde são confrontados poderes e controles, onde uma instituição busca sobrepor a outra, o antagonismo, sem sombra de dúvida, tem minguado a implementação do currículo nos espaços prisionais.

Convém lembrar que o cenário é constituído por instituições distintas, antagônicas em alguns dos seus princípios, talvez na maioria deles; o que pode impactar negativamente para construção e implementação daquilo que se propõe ensinar enquanto elemento do currículo, dado o jogo de interesses defendidos pelos principais jogadores: escola x presídio. Entretanto, do ponto de vista institucional, é indiscutível que o currículo escolar sofre interferência direta do ambiente carcerário.

Na perspectiva de que a educação possa promover momentos de interação entre os diversos atores envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, do ponto de vista das relações pessoais, há de se esperar um ambiente mais humanizado, aberto ao diálogo, onde experiências de vida sejam relatadas, ideias apresentadas, sonhos e frustrações revelados, saberes culturais compartilhados e, sobretudo, a idealização de um projeto para a vida após o cumprimento de sua pena.

Outro ponto bastante desafiador para o professor Hank está relacionado ao isolamento profissional nas unidades. Para ele, a socialização entre professores é restrita, o que limita a

troca de experiências e apoio mútuo entre colegas, comuns em outras escolas. Diferente da experiência vivenciada em outras unidades escolares, denominada por ele como “escolas comuns”, a restrição de locomoção entre os cômodos da unidade, a limitação do diálogo entre os professores, a ausência de tempo e espaço para a socialização entre os profissionais antes, durante e depois dos intervalos das aulas, tem sido algo atípico para ele, de uma “escola incomum” onde o professor é “*exclusivo àquela sala de aula, àquele tempo determinado, ou seja, há limites a ser cumpridos, a ser respeitados*” (Hank, 2023).

Ao vivenciar a rotina educacional em uma penitenciária, a professora Sheila, não hesitou em afirmar que “o ambiente carcerário é muito rígido”, sugerindo uma presença forte da disciplina e segurança, o que denota uma abordagem punitiva bastante acentuada. Esse cenário reflete um dos princípios fundamentais do sistema prisional, que prioriza o controle, a disciplina e a ordem nos âmbitos físico, social e psicológico. No entanto, essas características vão de encontro a alguns dos ideais considerados fundamentais para o processo educativo, como a prática pedagógica pautada no diálogo e a emancipação do indivíduo.

Por essa lógica, a fusão do que é defendido pela prisão como ensinamento, sobrepondo na maioria das vezes ao que se propõe enquanto ensino escolar, de certa forma, constitui o currículo praticado nos intramuros. Talvez seja esse o imbróglio da educação nos espaços situados.

Ao compartilharem o mesmo espaço, a instituição escolar e a penitenciária inevitavelmente enfrentam conflitos de interesse, pois cada uma possui objetivos distintos. Enquanto uma busca criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e enriquecedor, a outra, mantém normas rígidas com foco na segurança. Esse sentimento é claramente definido na narrativa de Bobby, professor de Educação Física e Arte, quando sugere:

[...] só gostaria mesmo que tivesse um pouco mais de liberdade para a prática, ainda que tivesse a supervisão de um policial penal no pátio. Eu acredito muito no poder do esporte. A prática esportiva ela proporciona a saúde para quem está recluso, eu acredito muito nisso (Bobby, comunicação pessoal, 2023).

Bobby destaca a importância das atividades esportivas para a saúde física e mental dos reclusos, sugerindo que, embora suas aulas fossem supervisionadas, a instituição penitenciária deveria incentivar essas práticas. Para ele, o esporte possui um caráter educativo e pode ser uma ferramenta valiosa para a ressocialização dos custodiados, pois suaviza o impacto punitivo da prisão e oferece uma melhor qualidade de vida, além de desenvolver competências e habilidades importantes para o crescimento pessoal, como a disciplina e, o reconhecimento dos seus direitos

e deveres enquanto civis. Entretanto, para [Amorim e Menezes \(2022, p. 95\)](#) “não é fácil educar dentro de um presídio, pois a segurança e a disciplina terminam se sobrepondo”.

Neste entendimento, a escolarização ministrada nesses espaços, ao passo que oportuniza, ainda que restritamente, momentos de diálogos e aprendizagens, depende indiscutivelmente da qualidade da relação pessoal estabelecida entre alunos e educadores, bem como da relação institucional entre escola, penitenciária e/ou outras instituições, posto que estas relações constituem fator determinante para o sucesso ou fracasso dos processos de ensino e de aprendizagem no contexto penitenciário.

Ressalta-se que estas relações não surgem por acaso; visto que, na maioria das vezes, elas ocorrem de forma verticalizada, afeiçoada por regras rígidas de segurança e limitações nas estruturas físicas disponibilizadas para o ensino. Logo, essas relações estabelecidas entre sujeitos e/ou instituições que constituem o ensino em unidades carcerárias nem sempre são fáceis.

Consciente dessa especificidade, [Onofre \(2019, p. 101\)](#) avisa que a instituição escolar deve considerar regras específicas estabelecidas pela instituição prisão; posto que a segunda, dispõe de normas rígidas e tem como princípio o item segurança. Ademais, não podemos esquecer que o cumprimento da pena de privação de liberdade limita sobremaneira as oportunidades de liberdade do indivíduo contradizendo os princípios educacionais, que geralmente promovem a liberdade de pensamento, expressão e desenvolvimento pessoal ([Penna; Carvalho; Novaes, 2016, p. 113](#)).

Para as autoras a oferta do ensino no contexto situado é algo complexo, onde o processo de ensino e de aprendizagem se torna desafiador frente a prioridades como disciplina e segurança. Afinal, a rigidez das normas e a necessidade de manter a “ordem no recinto” pode atrapalhar consideravelmente o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e humanizadoras.

Em busca de assimilar o quão esse dilema, complexo e inevitável, pode implicar nos processos de ensino e de aprendizagem, considerando a coexistência dos aspectos educativos e punitivos, questionei aos professores da UPMT sobre como percebem a relação entre esses aspectos em seu cotidiano educacional.

Os relatos dos profissionais da educação que atuam nesse ambiente evidenciam como essa tensão se manifesta no dia a dia escolar. Eric, por exemplo, observa que “*a relação entre os aspectos educacionais e os disciplinares pautados pela equipe de segurança é excelente, até porque sempre eles estão ali próximo da gente, acompanhando, se precisar, eles estão lá conversando, entendeu? Orientando*”. Essa percepção de proximidade e orientação sugere que,

apesar das rígidas normas de segurança, existe um equilíbrio que pode favorecer o processo educativo.

Por outro lado, Presto destaca que “*para o aluno participar da sala de aula, ele tem que ter um bom comportamento... eles são privilegiados por estarem na sala de aula*”. Essa afirmativa ratifica a interdependência entre disciplina e acesso à educação, posicionando o bom comportamento como um requisito essencial para a garantia de participação dos custodiados nas atividades educacionais. Assim, a educação se torna um privilégio que está condicionado ao cumprimento das regras estabelecidas.

Hank complementa essa visão ao afirmar que “*a unidade tem suas regras a serem cumpridas por um modo que é essencial para a unidade, que é a segurança física de cada um que aqui está dentro*”. Para o professor, a segurança no contexto situado é uma prioridade que transcende o ambiente escolar e se entrelaça com o próprio ato de educar. Desse modo, essa intersecção sugere que a integridade física e a proteção de todos os envolvidos são condicionantes para a criação de um ambiente educacional minimamente seguro.

Bobby, por sua vez, reflete sobre a realidade punitiva do espaço prisional: “*A questão do aprisionar é porque trata-se de um espaço fechado, existe a penalidade por conta dos atos deles. Então essa é a única diferença que eu vejo mesmo [...]*”. Embora reconheça que a penalidade é um contexto na educação prisional, Bobby acredita que o ensino pode e deve ocorrer independentemente da estrutura punitiva, apontando para a necessidade de apoio institucional externo para que as práticas educativas sejam efetivas.

As narrativas dos professores da UPMT revelam a complexidade da relação estabelecida entre os aspectos educativos e punitivos no ambiente escolar e prisional. Ao analisarmos seus discursos fica evidente que, embora as normas de segurança sejam rigorosas e necessárias do ponto de vista da manutenção da integridade física de alunos e professores, é consenso para os colaboradores da pesquisa que seja estabelecido um equilíbrio entre controle e apoio educativo.

Para tal, é fundamental um diálogo contínuo entre os aspectos punitivos e educativos, enfatizando que a educação nas unidades prisionais não deve ser vista apenas como uma obrigação, mas como uma oportunidade vital para a reintegração social. Assim sendo, a promoção de um ambiente de ensino que valorize tanto a segurança quanto a aprendizagem é fundamental para transformar a rotina dos espaços prisionais em um processo de reconstrução de vidas.

É nesse entendimento que nos apoiamos em Onofre (2019), ao mencionar que a escola mesmo

inserida numa ordem que funciona pelo avesso, oferece ao ser humano a possibilidade de resgatar ou aprender outra forma de se relacionar, diferente das relações habituais das unidades prisionais, pois sendo o processo de educação contínuo, nesse espaço, ele se modifica em sua natureza, em sua forma, mas continua, sempre, sendo processo educativo ([Onofre, 2019, p. 103](#)).

Para a autora, embora as unidades prisionais tenham uma estrutura e funcionamento próprios, com normas e relacionamentos que muitas vezes contrastam com o que é encontrado na sociedade externa, onde a rigidez no controle e na disciplina muitas vezes contradizem a liberdade e a autonomia promovidas pela educação convencional, ainda assim, o processo educativo ali se mantém vivo, assumindo um papel de transformação na vida dos custodiados.

Consequentemente, Onofre (2019), entende que mesmo em ambientes de restrição e privação de liberdade, a educação ainda oferece aos reclusos a oportunidade de desenvolver relações mais positivas e construtivas, distintas das interações punitivas e hierárquicas comuns nas prisões. Ademais, segundo a autora, apesar das adaptações necessárias para que o ensino ocorra nesse contexto, ele continua sendo um processo educativo, capaz de evoluir e possibilitar mudanças de perspectiva e comportamento.

Nessa abordagem, educar em um presídio requer dos profissionais da educação uma adaptação constante dos métodos de ensino para que se possa coexistir com as exigências próprias do ambiente carcerário. Dessa maneira, é preciso considerar a premente necessidade de formação específica para todos os profissionais envolvidos no ensino em prisões como um dos elementos indispensáveis para a garantia da educação como direito constitutivo conforme aludido por [Gadotti \(2013\)](#).

É importante destacar que a oferta ou inexistência de formação inicial e/ou continuada para os profissionais que vivenciam a rotina escolar, sejam eles da educação ou da segurança, constitui um dos elementos que pode contribuir para o sucesso ou insucesso escolar dos alunos privados de liberdade. Todavia, essa pauta não é levada a sério em algumas unidades penitenciárias. Conceição (2021) em sua narrativa (auto)biográfica exemplifica muito bem essa afirmativa quando relata sua primeira experiência como professor de Educação Física em um Centro de Socioeducação:

fui direcionado à sala do setor pedagógico para verificar os materiais disponíveis, bem como me direcionarem aos demais espaços utilizados pelos adolescentes para a realização das atividades, sobretudo, para as vivências práticas. Embora tenha sido direcionado aos espaços, não obtive uma formação específica para lidar com os adolescentes no contexto situado da socioeducação ([Müller; Oliveira; Conceição, 2021, p. 8](#)).

Considerando a experiência relatada pelo educador físico, [Miranda, Vasconcelos e Justi](#)

(2019, p. 113) ressaltam a importância de que todo docente receba uma formação inicial e continuada específica para atuar no contexto de uma unidade prisional. Para esses autores, o conhecimento adquirido pelos educadores é essencial para apoiar a reintegração social dos egressos.

Endossando esse ponto de vista, [Silveira et al. \(2021, p. 8\)](#), compartilham do mesmo entendimento ao destacar a necessidade de iniciativas que promovam o aprimoramento da formação dos profissionais que atuam em unidades prisionais, como gestores, assistentes sociais, técnicos de ressocialização, agentes prisionais e professores, de modo que esses profissionais sejam sensibilizados quanto às especificidades ou fatores característicos do público e do espaço em que desenvolvem suas atividades laborais.

Dessa forma, a implementação de um programa de formação continuada que trate de legislações, direitos e deveres e, de cunho pedagógico, que incluísse tanto os profissionais da educação quanto os agentes e o diretor da penitenciária, certamente poderia aprimorar as relações nos ambientes educacionais das unidades prisionais. Ao compreenderem o papel social da educação nesse contexto específico, todos os envolvidos – ainda que vinculados a instituições distintas – estariam mais abertos ao diálogo e alinhados enquanto rede de apoio, promovendo um ambiente mais colaborativo e contribuindo para a redução de conflitos pessoais e institucionais.

Na mesma linha de pensamento, [Pereira \(2018, p. 240\)](#) argumenta que “a educação nesse espaço deve também cumprir o papel de humanizar as relações conflituosas. Para isso, é preciso investir na formação de todos os profissionais, [...] estimular as práticas de convivência menos discriminatórias e mais tolerantes”. Caso contrário, parafraseando [Lewis Carroll \(1998\)](#), autor de Alice no País das Maravilhas, “quando não se sabe para onde ir, qualquer caminho serve”.

Outro aspecto que não pode ser negligenciado entre as instituições, escola e penitenciária, diz respeito a delegação de atribuições, seja no campo humano ou organizacional. Definir claramente a competência de cada instituição através de um termo de cooperação técnica, bem como as responsabilidades e atribuições de cada profissional é de suma importância para o clima em qualquer ambiente de trabalho; posto que, a falta de clareza sobre quem é responsável por determinada competência/tarefa ou quando alguém interfere nas funções de outra pessoa, isso pode ocasionar mal-entendidos e conflitos, comprometendo o funcionamento e a harmonia no ambiente de trabalho.

Diante das complexidades expostas para que o direito à educação também seja garantido às pessoas privadas de liberdade conforme assegurado nos dispositivos legais, uma série de desafios precisam ser enfrentados, sejam eles de natureza interna ou externa à unidade

penitenciária. Questões estruturais, problemas de natureza pedagógica, até as relações pessoais ou institucionais vivenciadas neste espaço são alguns dos obstáculos.

Sendo assim, a implementação do currículo nesses ambientes além de adaptações de métodos e técnicas de ensino, requer investimentos na estrutura física onde o ensino é ofertado, recursos didáticos suficientes para atender a demanda de alunos, programas de qualificação e formação continuada para todos os profissionais que lidam com a educação de jovens, adultos e idosos custodiados, ambiente propício ao diálogo e à aprendizagem, dentre outros.

Todavia, a garantia do ensino não se esmera apenas ao reconhecimento dos direitos educacionais dos detentos por meio de uma “cela de aula”. Precisamos ir muito além. É fundamental o estreitamento das relações interpessoais e, sobretudo, a superação de barreiras institucionais. Dessa forma, quiçá, o ensino se torne mais humanizado, garantindo a implementação de um currículo escolar construído com a colaboração de diversos atores, entre eles: autoridades governamentais, instituições escolares, sociedade civil organizada e a própria comunidade carcerária.

Com essa perspectiva, [Gadotti \(2013, p. 13\)](#) apela pela sensibilidade das instituições para que a oferta do ensino em prisões seja reconhecida como um direito e, que a educação seja pauta de uma campanha mundial. Afinal, para ele, na maioria das vezes, a garantia desse direito depende apenas da boa vontade do diretor de cada estabelecimento, dos profissionais envolvidos nas ações pedagógicas e de recursos financeiros.

Ressalta-se que a educação formal, garantida como um direito na Educação Básica, vai além da mera transmissão de conhecimentos acadêmicos, abrangendo também outras aprendizagens que surgem nas interações vivenciadas nas práticas sociais e nos processos educativos. No contexto prisional, a educação assume um papel essencial na ressocialização e na transformação pessoal dos cativos.

Em última análise, a educação, garantida como um direito de todo cidadão brasileiro, quando ofertada nos espaços de privação de liberdade, pode contribuir para a construção de uma sociedade mais equânime e inclusiva, ao passo que contribui para a redução da reincidência criminal e das desigualdades sociais. Desse modo, é essencial que, na construção do currículo, sejam consideradas as especificidades dos sujeitos e que as iniciativas educacionais não se limitem apenas ao acesso à educação, mas também garantam a permanência do aluno e a qualidade do ensino, de tal modo que, a educação constitua parte de um processo de ressocialização e reinserção social em favor de uma comunidade que vive à margem da sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oferta da Educação Básica, em conformidade com o princípio constitucional, representa um direito fundamental. No entanto, sua universalização ainda é uma realidade distante, especialmente para as camadas sociais menos favorecidas, que poderiam encontrar na educação um verdadeiro trampolim para uma vida digna. Para esses indivíduos, o acesso ao ensino não se traduz necessariamente em permanência e, menos ainda, na garantia de um aprendizado de qualidade que respeite e valorize a diversidade cultural e as particularidades de suas comunidades.

No contexto da Educação Básica em unidades penitenciárias, a situação é ainda mais crítica. As instalações não são projetadas para o ensino; frequentemente, as celas são transformadas em salas de aula, e quase nunca dispõem do mínimo necessário para uma rotina pedagógica adequada. Além disso, a limitação espacial resulta em uma oferta reprimida de vagas para o atendimento dos custodiados que ainda não concluíram essa etapa de ensino.

A dualidade entre uma instituição destinada à disciplina, repleta de normas e regras rígidas, e outra que deveria promover uma abordagem dialógica e emancipadora, configura um dos principais obstáculos à eficácia da educação nesse ambiente. Elementos adicionais, como a ausência de programas de formação continuada para os educadores, a carência de materiais didáticos e recursos pedagógicos específicos para o ensino em prisões, além do controle restrito sobre os recursos disponíveis, são determinantes para o insucesso escolar dos custodiados.

É importante ressaltar que este estudo não busca culpabilizar os profissionais da Unidade Prisional Masculina de Tucuruí (UPMT) nem vitimizar os que se encontram atrás das grades. O fato de um custodiado estar privado de liberdade não deve servir como justificativa para a negação de outros direitos. O objetivo foi investigar como o direito à educação tem sido garantido nesta unidade, especialmente em relação à implementação do currículo escolar.

Assim, compreender a realidade de Tucuruí por meio da análise do currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nessa Unidade Prisional Masculina tornou-se uma inquietação que me acompanhou durante minha experiência como coordenador dessa modalidade de ensino. A pergunta central que orientou esta pesquisa foi: Em que condições e possibilidades se encontra a implementação do currículo do Ensino Fundamental na modalidade EJA na Unidade Prisional Masculina de Tucuruí?

A análise das condições de efetividade do currículo e suas particularidades revelou que, apesar do potencial para oferecer um ensino que poderia facilitar a reinserção social dos egressos, tanto o município, representado pela Secretaria Municipal de Educação, quanto o

Estado, na figura da Instituição Penitenciária e Secretaria de Estado de Educação do Pará, não têm proporcionado as condições mínimas necessárias para garantir o acesso, a permanência e, sobretudo, as possibilidades de sucesso na vida pessoal e profissional dos custodiados.

A limitação de vagas, que atende apenas uma fração da população carcerária, configura um dos primeiros desafios enfrentados por uma equipe multidisciplinar, que precisa estabelecer critérios para determinar quem terá acesso à educação. Quais seriam esses critérios? Nesse cenário, a educação pode ser percebida como um “privilégio” para alguns, conforme mencionado em certas narrativas.

A escassez, ou até mesmo a inexistência, de materiais didáticos, combinada ao controle restrito sobre os recursos disponíveis, tem dificultado significativamente a atuação pedagógica dos professores. Além disso, a rotatividade constante de alunos e docentes agrava ainda mais a situação. A maioria dos educadores é contratada de maneira temporária, o que os torna vulneráveis à descontinuidade do trabalho, comprometendo a continuidade do processo educativo. Essa falta de estabilidade impacta negativamente a implementação do currículo.

Para oferecer uma educação de qualidade, é essencial considerar, em primeiro lugar, a infraestrutura dos espaços onde o currículo será experienciado. Contudo, o ambiente destinado ao ensino na Unidade Prisional Masculina de Tucuruí (UPMT), embora não seja uma cela improvisada como em outras unidades, ainda é insalubre. A precariedade do sistema de ventilação e iluminação é alarmante. Em uma das salas, todas as lâmpadas estão queimadas, e a iluminação depende apenas da luz solar que entra por algumas janelas, dispostas em uma única parede. A ventilação em ambas as salas é feita por um sistema inadequado, tornando as aulas da tarde praticamente insuportáveis. Na sala com ventilador, o aparelho é pequeno e fica ao lado do professor, enquanto os alunos não têm acesso a nenhum recurso de ventilação. Além disso, o ambiente carece de um cheiro agradável, possivelmente devido à insuficiência da ventilação. A pergunta que se impõe é: será que a educação nesses espaços é realmente considerada como prioridade?

Os ruídos das grades e os gritos de ordem ecoam constantemente, e as revistas periódicas das grades dificultam ainda mais a comunicação entre professores e alunos, que já se encontram separados por barreiras físicas, inclusive por uma grade. O tempo mínimo de quatro horas de aula não é garantido; na prática, os alunos têm apenas 2h30min de segunda a quinta-feira, além de enfrentarem interrupções frequentes por fatores alheios ao processo pedagógico. A merenda escolar, embora seja um direito dos custodiados enquanto alunos matriculados em uma unidade vinculada ao Sistema Municipal de Educação, não é assegurada. As turmas da UPMT estão registradas na EMEF D^a Júlia Passarinho e constam na base de dados do Educacenso, mas,

conforme relatos de colaboradores, não são beneficiados por diversos programas federais que destinam recursos para a melhoria das condições de ensino, como Educação Conectada, Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, dentre outros.

A sala de leitura apresenta um acervo limitado, acessível apenas aos alunos que participam do projeto “Resgatando a Dignidade e a Liberdade Através da Leitura”, de autoria Coordenadoria de Acordos e Contratos do Tribunal de Justiça do Estado do Pará, anexado ao Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e para Egressas do Sistema Prisional do Pará. A sala de informática não dispõe de equipamentos e suportes, como: computadores, internet, impressoras e fones de ouvido, o que inviabiliza o uso desses espaços e limita as oportunidades de ensino e de aprendizagem.

Entre todos esses desafios, o que mais nos comoveu foi a constatação de que a unidade não possui um currículo próprio. As poucas formações disponíveis para os professores são generalistas, focando na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um contexto municipal. Embora a educação carcerária não seja uma modalidade específica, é crucial respeitar suas particularidades para que a proposta pedagógica seja adaptada às exigências do ambiente prisional e as especificidades dos alunos. A transposição de um currículo pensado para uma escola com características completamente diferentes daquelas observadas por meio de nossa pesquisa seria, portanto, extremamente inadequada.

Esses fatores comprometem a implementação do currículo escolar, dificultando a promoção efetiva dos processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, a ressocialização dos presos e, por sua vez, a reinserção social dos egressos.

Qual é a justificativa para que o Ensino Médio não seja ofertado neste espaço, garantindo o fluxo escolar dos alunos até a conclusão da Educação Básica, como previsto na Constituição? Por que o laboratório de informática permanece inoperante? Sabe-se que esse espaço poderia ser amplamente utilizado para dinamizar as aulas e, ainda, para possibilitar o acesso ao Ensino Superior por meio da Educação a Distância – (EaD), considerando que há dispositivos tecnológicos eficientes que podem limitar a rede de computadores somente para fins educacionais. Como se pode pensar em uma proposta de ressocialização sem que a educação seja vista como um elemento central nesse processo?

Muitos outros questionamentos poderiam ser levantados; entretanto, o tempo disponível para uma pesquisa de mestrado é insuficiente para explorar todas essas questões em profundidade. Ainda assim, propomos uma reflexão sobre a importância de enxergarmos a prisão não apenas como um local punitivo, mas, também, como um espaço de potencial

transformação através da educação. Convido, assim, outros pesquisadores a se debruçar sobre o desafio de compreender como a educação tem sido concebida para os custodiados e, ainda, como o currículo tem sido planejado e implementado no cotidiano de uma penitenciária.

Não podemos concluir esta experiência sem deixar algumas contribuições para as instituições responsáveis pela oferta de ensino nesse contexto. Dentre os desafios que se impõem aos entes federados responsáveis pela educação na Unidade Prisional Masculina de Tucuruí (UPMT), destacam-se: Garantia de acesso à educação, permanência e êxito acadêmico para os custodiados; Programa de formação continuada para professores e agentes penitenciários que interagem diretamente com alunos; Currículo que atenda às especificidades dos custodiados; Captação de recursos para fornecer equipamentos para a sala de informática e leitura e/ou constituição de parcerias com instituições em busca de doações, como a Receita Federal (produtos apreendidos), o Ministério Público (Fundo de Defesa de Direitos Difusos) e iniciativas privadas; Deliberação de Acordo de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP) e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) para a oferta do Ensino Médio; Garantia do tempo mínimo de aprendizagem dos alunos, com 4 (quatro) horas diárias e 20 horas semanais; Abertura de vagas para o período noturno, visando atender uma parcela adicional de custodiados; Levantamento da demanda por custodiados para a oferta do Ensino Médio e, eventualmente, do Ensino Superior. Essas iniciativas representam políticas públicas essenciais para garantir acesso, permanência e êxito acadêmico dos alunos que vivem em restrição e privação de liberdade.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Yara Patrycia de; MENEZES, Aurelania Maria de Carvalho. A Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional: o olhar do professor sobre os alunos detentos e as expectativas quanto ao estudo e vida pós prisão. **Id on Line Rev. Psic.**, vol.16, n.64, p. 91-103, dez. 2022. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/download/3659/5707/14456>. Acesso em: 2 maio. 2023.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará? **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 38, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/30710>. Acesso em: 19 jul. 2023.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação da Formação de agentes prisionais do Ceará em Educação de Jovens e Adultos (EJA). REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. 2011;9(4):78-92. [fecha de Consulta 19 de Julio de 2023]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55122156006>
- APPLE, Michael. **Currículo e ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217 A (III), de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 27 ago. 2022.
- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 70/175, de 17 de dezembro de 2015**. Disponível em: < https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-P-ebook.pdf >. Acesso em: 15 jul. 2023.
- BARBOSA, Ana Clarisse Alencar; FAVERE, Juliana de. **Teorias e Práticas do Currículo**. Indaial: Uniasselvi, 2013. 261 p.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Codex - Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOVILL, Mary; ANDERSON, Charles. Changing the Subject: A Community of Philosophical Inquiry in Prisons. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 183–198, 2020. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.ojs981. Disponível em: <https://rela.ep.liu.se/article/view/981>. Acesso em: 9 oct. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- BRASIL. [Contituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 set. 2022. <https://doi.org/10.11606/d.2.2010.tde-13122010-160747>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11, de 12 de abril de 2000.**

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Relatório de Inspeção, 30 de agosto de 2022.**

Disponível em: < <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/03/relatorio-anual-2022-v4-2023-01-20.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 9, de 19 de agosto de 2011.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 ago. 2011. Seção 1, p. 51.

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011.** Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10027-decreto-7626-24-novembro-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2023. <https://doi.org/10.14393/che-v17n3-2018-16>

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. **Estatísticas do Sistema Penitenciário: janeiro a junho de 2023.** Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2023.

Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/bases-de-dados>. Acesso em: 01 jan. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Básicas para Arquitetura Prisional.**/Revisão técnica (ortográfica e metodológica): Gisela Maria Bester/Suzann Flávia Cordeiro de Lima. - Brasília: CNPCP, 2011./Diagramação: Suzann Flávia Cordeiro de Lima. 125 p.

BRASIL. **Elaboração de projetos de edificações escolares: ensino fundamental /** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais. - Brasília: FNDE, 2023. 199 p.: il. color. – (Manual de Orientações Técnicas; v.3)

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022.** São Paulo: FBSP, 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. **Lei de Execução Penal.** Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre a alimentação escolar e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm, Acesso em: 6 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a Base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso: em 26 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**: 2014-2024. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. “**Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nas Prisões.**” Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Políticas Penais. **Relatório de Informações Penais**. [Site institucional]. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relipen/relipen-1-semester-de-2024.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 12 de abril de 2018**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 mai. 2018. Seção 1, p. 79.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil. Acesso 12 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União. Brasília, 25 de março de 2009. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/561470/pg-22-sec-ao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-25-03-2009/pdfView>. Acesso 12 jul. 2023.

BRAUN, Virginia.; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2. p.77-101. 2006.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 160p.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. Histórias de vidas de professores/as e o fazer docente na socioeducação. **Revista Prática Docente**, Confresa, MT, v. 5, n. 2, p. 1395-1409, mai/ago 1997.

CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da; TEIXEIRA, Joana D’arc; CAMPOS, Rafael Garcia. Socioeducação: desafios e brechas à justiça social. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 08, n. 02, p. 102-121, agosto 2020. ISSN 2317-7853

COTA, Maria Célia. De Professores e carpinteiros: encontros e desencontros entre teoria e prática na construção da prática profissional. **Educação e Filosofia**, v. 14, nº 27/28, p. 203-222, 2000. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/742/675>. Acesso em: 26 jul. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245–262, 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/563>. Acesso em: 28 dez. 2022.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e traduções**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Coleção Educação e comunicação. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. **EJA em Debate**, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013. <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Cartografia das experiências de políticas de educação para jovens e adultos nas prisões da América do Sul** [recurso eletrônico] / Elionaldo Fernandes Julião. — Niterói, RJ: EDUFF: FAPERJ, 2020. — 5,5mb.

LIMA, Licínio C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 12, n. 2, p. 82-88, mai/ago. 2008. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/issue/view/60>. Acesso em: 11 dez. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATUOKA, Ingrid. **A educação prisional e o ensino para a liberdade**. Centro de Referências em Educação Integral, 2019. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-prisional/>>. Acesso em: 14 de mar. de 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. cap. 3.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MIRANDA, Melina Laís Farias; VASCONCELOS, Corina Fátima Costa; JUSTI, Jadson. Prática pedagógica docente na Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade pertencentes a uma unidade prisional. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 29, p. 103-124, 13 jun. 2019.

MÜLLER, Karine de Almeida; OLIVEIRA, Ueliton Peres de; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. Ensino de Educação Física entre muros e grades: narrativas (auto)biográficas e reflexões compartilhadas. In: Dossiê Temático Didática em Questão. **Cenas Educacionais**. Caetité - Bahia - Brasil, v.4, n.e10773, p.1-25, 2021.

NOVO, Benigno Núñez. A educação prisional no Brasil. **Revista Jurídica Portucalense**, 2017. (22), 166–181. Obtido de <https://revistas.rcaap.pt/juridica/article/view/12936>. Acesso em: 26 set. 2020.

NOVO, Benigno Núñez. A educação prisional como instrumento de recuperação no Brasil e na Espanha. **Jusbrasil**, 2021. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/artigos/a-educacao-prisional-como-instrumento-de-recuperacao-no-brasil-e-na-espanha/1287500201>>. Acesso em: 18 abr. 2024.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. Universidade na prisão: possibilidades e desafios para além da pesquisa. In: **Seminário FESPSP - Cidades conectadas: os desafios sociais na era das redes**: USP, 2016. Disponível em: https://www.fespsp.org.br/seminarios/anaisV/GT5/Universidadenaprisao_CarolinaOliveira.pdf. Acesso em: 23 nov. 2019.

OLIVEIRA, Daniel Pereira de; NICOLAU, Geisi dos Santos; ARAUJO, Mairce da Silva. Articulações possíveis entre as experiências de um Centro de Referência em EJA e as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da DCN-EJA. **e-Mosaicos**, v. 10, n. 24, 2021. DOI: 10.12957

OLIVEIRA, Edjofre Coelho de; MOREIRA, Francisco Jadson F.; SILVA, Saulo Vieira Cavalcante de. Abordagens mistas na pesquisa em dissertações de mestrado de um programa de pós-graduação de educação. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/11322/7437>. Acesso em: 31 jan. 2023.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. *et al.* Processos Educativos em Práticas Sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32, 2009, Rio de Janeiro. **Anais da ANPED...** Rio de Janeiro: GT06, ANPED, 2009. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-5383-int.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores ... Um quê de utopia?. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 205–219, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i47.8640048. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640048>. Acesso em: 11 jul. 2024.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação Escolar em Prisões: brechas, apostas e possibilidades. **Revista NUPEM**, vol.11, n.23, p. 99-108, maio/ago. 2019, ISSN 2176-7912. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5715/3738>. Acesso em: 2 de maio. 2023.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação Escolar para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QwFbptcpDjihKkgjgZNC3r/?format=pdf>. Acesso em: 2 de maio. 2023.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação de liberdade. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, p. 137-158, 2013.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; MENOTTI, Camila Cardoso. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 149–162, 2016. DOI: 10.31639/rbpf.v8i15.146. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/146>. Acesso em: 2 maio. 2023.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.) **Educação Escolar entre grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. 160 p.

PACHECO, José Augusto. **Estudos Curriculares: fundamentos, reflexões e propostas**. Porto: Porto Editora, 2001.

PARÁ (Estado). Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará. **Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e para Egressas do Sistema Prisional**. Belém, 2021. Disponível em:

https://agenciapara.com.br/midias/anexos/26475A_plano_ed_prisoos_geral_finalizado_seduc_seap.pdf. Acesso em: 10 agosto 2022.

PAULO, Fernanda dos Santos; CASAGRANDE, Edson Douglas Pereira. A Educação Popular freiriana é referência para a formação docente na Educação de Jovens e Adultos Prisional? **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 35, 2022. DOI: 10.22456/2595-4377.119644. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/119644>. Acesso em: 2 maio. 2023.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; CARVALHO, Alexandre Filordi de; NOVAES, Luiz Carlos. A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência. **Cad. Cedes**, v. 36, n. 98, p. 109-122, jan.-abr., 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/8nr3TtMmMdJpS7GQn6RWNRc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 maio. 2023.

PEREIRA, Antonio. A Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional Brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 217-252, jan./mar. 2018.

<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i24.6657> | ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online). Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6657>. Acesso em: 2 maio. 2023.

PEREIRA, Antonio. Os sujeitos da EJA e da educação social: as pessoas em situação de vulnerabilidade social. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 273-294,

jan./mar. 2019. Doi: 10.22481/praxis.v15i31.4673. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4673>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PEREIRA, Antonio. Prática de EJA em prisões: um Prometeu acorrentado?. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 21, n. 2, p. 23–55, 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-63462. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/63462>. Acesso em: 2 maio. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: Ensinar aos diferentes**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

PIRES, Roberto R. C. Intersetorialidade, arranjos institucionais e instrumentos da ação pública. **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate**, n. 26, Intersetorialidade nas políticas sociais: perspectivas a partir do programa bolsa família. MACEDO, Juliana Matoso; XEREZ, Flávia Helena Saraiva; LOFRANO, Rodrigo. Ministério do Desenvolvimento e Combate à fome, Brasília, 2016.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana F. A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, out./dez. 2017.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 3, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

REGO, Teresa Cristina; MELLO, Guiomar Namó de. Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: **Conferência Internacional Desempenho dos Professores na América Latina: tempo de novas prioridades**. Brasília, DF, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES, Márcea Andrade; BARRETO, Maria das Graças Reis. PPP na educação em prisões: estratégias para a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação, [S.l.]**, v. 6, n. 16, p. 403–423, 2019. DOI: 10.26568/2359-2087.2019.4658. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4658>. Acesso em: 2 maio. 2023.

SANT'ANNA, Sita Maria Lopes. Perspectivas da Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional. **UnilaSalle Editora Diálogo**, Canoas, n. 35, p. 37-44, ago. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6089307>. Acesso em: 2 maio. 2023.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa, [S. l.]**, v. 45, p. e184961, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201945184961. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157677>. Acesso em: 28 dez. 2022.

SILVA, Ana Karla Loureiro da; SILVA, Maria da Conceição Valença da. Formação de professores/as no sistema prisional do Estado de Alagoas: avanços, limites e possibilidades. **Revista Eletrônica de Educação**, [S.l.], v. 15, p. e4757031, 2021. DOI: 10.14244/198271994757. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4757>. Acesso em: 2 maio. 2023.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. **A prática docente de EJA: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru**. Recife: Centro Paulo Freire/Bagaço, 2006.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2 ed. 11 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Ana Lúcia Nobre da. *et al.* Gestão colaborativa no contexto da educação prisional: limites e possibilidades dos processos formativos. **Acta Scientiarum. Education**, v. 43, n. 1, p. e55830, 29 nov. 2021.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: Entenda como e por que você foi enganado**. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira** [recurso eletrônico]: **quem é e como vive** / Jessé Souza; colaboradores André Grillo... [et al.]. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

TUCURUÍ-PA. Secretaria Municipal de Educação. **Desenho Curricular do Ensino Fundamental – EJA Semipresencial**. Tucuruí, PA, 2024.

TUCURUÍ-PA. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria n° 030, de 14 de fevereiro de 2024**. Dispõe sobre a lotação para o ano letivo de 2024 dos profissionais da educação lotados na Rede Pública Municipal da Tucuruí e dá outras providências, Tucuruí, PA, 2024.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Aplicada aos Professores da UPMT



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
 PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA – PGCGB
 MESTRADO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA
 MESTRANDO: ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA
 ORIENTADOR: PROFº DR. WILLIAN LAZARETTI DA CONCEIÇÃO

Texto de abertura da gravação:

Prezado(a) professor(a), em primeiro lugar muito obrigado por nos conceder esta entrevista. Como já é do vosso conhecimento, desde o momento que assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), esta entrevista é parte integrante dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa “Educação Escolar na Unidade Prisional Masculina de Tucuruí: uma análise do currículo escolar entre muros e grades”, cujo objetivo consiste em conhecer a rotina escolar da UPMT ao que concerne a oferta da Educação de Jovens e Adultos. Como parte dos procedimentos éticos, este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Deste modo, ao responder as perguntas, assumimos o compromisso de preservar o sigilo quanto à sua identidade pessoal. Dada esta garantia, gostaríamos de contar com uma resposta fiel a cada uma das perguntas. Saiba que a sua participação é essencial para o desenvolvimento desta investigação. Portanto, antecipadamente, agradecemos a sua colaboração! Então, vamos lá?

Questão norteadora:

1. Descreva em que momento a educação de jovens e adultos atravessa sua atuação profissional e, como se deu sua chegada à docência em uma unidade prisional.

Outros questionamentos:

2. O que você acha mais desafiador no exercício da docência em espaços de privação de liberdade?
3. Quais as suas percepções em relação as aproximações e distanciamentos entre a escola externa e a em privação de liberdade?
4. Os professores exercem influências e são influenciados na ação dialógica em qualquer ambiente que atuam. O que tens a dizer sobre as especificidades da oferta da educação escolar em espaços de privação de liberdade?
5. Para você, o que é ser um bom aluno?

6. Como você percebe a relação entre os aspectos educacionais e os disciplinares pautados pela equipe de segurança?
7. Como você avalia o espaço da UPMT destinado ao processo de ensino? Como esses espaços contribuem ou dificultam a sua ação pedagógica?
8. Quais fatores intrínsecos e extrínsecos à escola podem contribuir para a inclusão/exclusão escolar dos alunos privados de liberdade? Como se dá o ingresso nas classes da UPMT?
9. Como ocorre a relação professor x aluno durante o processo de ensino e de aprendizagem na educação?
10. O sistema educacional promove formação continuada voltada para vocês? Caso a resposta seja positiva, com que frequência?
11. Você costuma trocar experiências com outros professores e/ou outros profissionais do sistema penitenciário ao que concerne a prática pedagógica? A equipe técnica possibilita estes momentos?
12. Você conhece o Projeto Político Pedagógico adotado no sistema penitenciário que você trabalha? Você participou da construção desse documento?
13. Como otimizar o tempo de aprendizagem dos alunos considerando as especificidades da educação em prisões, quais sejam: jornada diária de apenas 2h; aulas somente de segunda a quinta-feira; atraso no início do ano letivo; antecipação do encerramento das aulas; intercorrências em virtude de visita familiar etc.?
14. Você participa do momento de seleção dos objetos do conhecimento do currículo? Como é feita a seleção desses objetos e quais são as pessoas envolvidas nesse processo?
15. Quais objetos do conhecimento são privilegiados no currículo escolar da UPMT? Esses conhecimentos estão associados a BNCC e, por sua vez, garantem aos alunos os direitos assegurados na Constituição Federal Brasileira?
16. Como o currículo é pensando na perspectiva de focar na realidade social dos sujeitos e não apenas em conteúdos enciclopédicos?
17. Como o planejamento é pensado a partir do conceito que se tem de um privado de liberdade?
18. O livro didático PNLD/EJA é utilizado como recurso pedagógico nas suas aulas? Em algum momento você já participou da escolha desse material?
19. Como o currículo oculto (implícito), enquanto conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, pode contribuir para a aprendizagem de normas sociais e comportamentos coletivos necessários para o funcionamento da sociedade, sendo este experimentado em um espaço privado de liberdade?
20. Como o plano de aula, o plano de curso e outros documentos que prescrevem o currículo (formal) são experimentados, vivenciados na prática (currículo real/em ação)?

21. Você consegue identificar os principais marcadores sociais que caracterizam o coletivo dos seus alunos? Quais seriam? Como essas características diversas são trabalhadas no currículo?
22. Você já leu o documento da BNCC, o documento curricular do Pará, o documento curricular do seu município e/ou outros documentos que norteiam a educação? O que acha desses documentos?
23. Você conhece quais são as competências gerais da BNCC e as competências específicas dos componentes curriculares que você leciona? Poderia citar algumas?
24. Qual juízo você atribui em relação as 10 competências gerais da BNCC quando pensadas para o aluno privado de liberdade?
25. Como os temas contemporâneos se entrelaçam com os conteúdos (objetos do conhecimento) trabalhados no planejamento?
26. O currículo implementado na UPMT contempla competências e habilidades que prepara os alunos para o processo de certificação do ENCCEJA/PPL?
27. Você gostaria de mencionar algo que não foi contemplado em nossa conversa?

Apêndice B – Transcrições das Entrevista Semiestruturada Aplicada aos Professores da UPMT

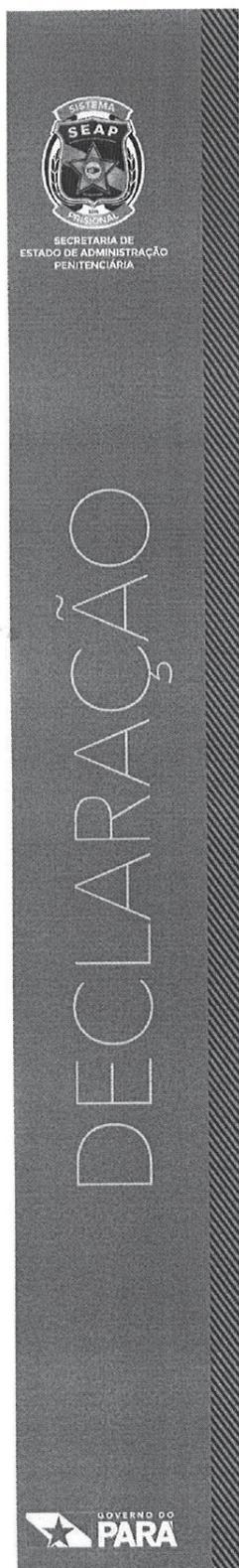
Elementos disponíveis somente aos Membros da Banca Examinadora

Apêndice C – Relatórios de Campo da Observação Participante

Elementos disponíveis somente aos Membros da Banca Examinadora

ANEXOS

Anexo A – Declaração de Aprovação do Projeto de Pesquisa pela SEAP/EAP



A Secretária de Estado de Administração Penitenciária, por meio da Escola de Administração Penitenciária, declara **APROVADO** com ressalva condicionado ao parecer favorável do Comitê de Ética da Instituição de Ensino Superior do discente **Adonias Sousa de Oliveira** que visa à obtenção do Título de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará, sob a temática: “Educação Escolar na Unidade Prisional Masculina de Tucuruí: uma análise do currículo escolar entre grades”.

Belém, 23 de Março 2023.



LUANDERSON S. VIEIRA
Coordenador de Planejamento e Pesquisa - EAP/SEAP
Métrica: 5046895

LUANDERSON SARDINHA VIEIRA
Coordenador de Planejamento e Pesquisa da
Escola de Administração Penitenciária – EAP/SEAP

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a) Senhor (a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa sobre “**O cotidiano escolar em uma Unidade Prisional Masculina**”. Este documento irá lhe fornecer informações importantes sobre a pesquisa. Por favor, leia as instruções abaixo atentamente e esclareça suas dúvidas junto ao pesquisador/entrevistador para decidir se deseja, ou não, participar do estudo. Se você aceitar participar da pesquisa, assine ao final deste documento, onde encontra-se impresso em 02 (duas) vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você, para ser colocada em seu prontuário da Unidade Prisional, onde todas as folhas deste documento deverão ser rubricadas. Caso não queira participar, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Título do Projeto: “**Educação Escolar na Unidade Prisional Masculina de Tucuruí: uma análise do currículo escolar entre grandes**”.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL	Mestrando ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA Telefone par contato: (94) 98132-0599
PESQUISADOR PARTICIPANTE	Mestrando ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA Telefone par contato: (94) 98132-0599
LOCAL DE COLETA DE DADOS	Unidade Prisional Masculina de Tucuruí-PA

Objetivo do Estudo: Compreender as especificidades da ação pedagógica do currículo da Educação de Jovens e Adultos implementado aos privados de liberdade da Unidade Prisional Masculina de Tucuruí-PA.

Em caso de dúvida ou consideração sobre a ética da pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Pará (CEP- ICS/UFPA). Rua Augusto Corrêa, nº 01., Campus do Guamá. UFPA, Faculdade de Enfermagem do ICS, sala 13, 2º andar, CEP: 66.075-110, Belém- Pará. Tel: (91) 3201-7735.E-mail: cepeccs@ufpa.br

Desenvolvimento do Estudo: Após concordar em participar do projeto e assinatura deste termo, iniciar-se-á a coleta de dados para os quais você irá responder acerca da rotina escolar, das condições dos espaços escolares, da relação existente entre os aspectos punitivos e educativos, das especificidades do currículo implementado em uma unidade prisional, dentre outras temáticas que irão ao encontro do objetivo da pesquisa. Para o levantamento dessas informações serão adotados alguns instrumentos específicos, a saber: aos profissionais da educação serão adotados questionários, entrevistas semiestruturadas e grupos focais; aos alunos, formulários e entrevistas semiestruturadas e; aos profissionais do sistema penitenciário que estejam envolvidos na educação em prisões, somente a entrevista semiestruturada. O período de coleta de dados está previsto para o período de junho a novembro de 2023, cujos dados/informações levantados poderão ser utilizados em futuras pesquisas, mediante a sua autorização e aprovação pelo CEP da UFPA e, quando for o caso, da CONEP.

Benefícios: Os benefícios para os participantes desta pesquisa serão indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para a construção de conhecimento educacional acerca do currículo escolar implementado aos privados de liberdade de uma Unidade prisional, bem como para novas pesquisas a serem desenvolvidas sobre essa temática.

Riscos: O preenchimento dos instrumentos e a participação em entrevistas e/ou grupo focal poderá expor o(a)s participantes a riscos mínimos como: cansaço, desconforto pelo tempo dedicado ao fornecimento dos dados e, ao mesmo tempo, um desgaste emocional quando se depararem com memórias que marcaram sua trajetória de vida. Se isto ocorrer poderá interromper o fornecimento dos dados e retomá-los posteriormente, se assim o desejar.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, onde os seus dados pessoais serão mantidos em segredo o tempo todo. Portanto, o seu nome não constará nas fichas ou em qualquer outro local. Além disso, você tem liberdade de retirar o consentimento a qualquer tempo, sem nenhum prejuízo à continuidade do seu tratamento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ressarcimento de Despesas: Você não terá custo ao participar deste estudo, como também não receberá pagamento ou qualquer gratificação financeira. Caso você se sinta lesado, poderá pleitear junto aos órgãos competentes, indenização, que será concedida, por determinação legal, caso seja comprovado a ocorrência de eventuais danos decorrentes da sua participação nesta pesquisa.

Belém-PA, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do Pesquisador (entrevistador)

CONSENTIMENTO DO(A) PARTICIPANTE ENTREVISTADO(A)

Eu, _____, confirmo que recebi os esclarecimentos necessários sobre possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo. Também fui informado(a) que em nenhum momento serei identificado (a), pois, será adotada uma codificação para garantir o anonimato, com isto, o meu nome não constará em nenhum registro da pesquisa, que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Poderei manter contato com o pesquisador Adonias Sousa de Oliveira pelo telefone (94) 98132-0599, ou pelo e-mail: adoniasoliveira2008@gmail.com, bem como é me garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo; enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Dessa forma, tenho sido informado(a) quanto o teor do estudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo da temática supracitada, sendo assim, manifesto consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou pagar, por minha participação. No ensejo, autorizo o uso de equipamento captador de áudio e/ou vídeo como procedimento de coleta e análise de dados da pesquisa, desde que o material coletado garanta meu anonimato e, ao final da pesquisa, os arquivos de natureza audiovisual sejam totalmente descartados.

Assinatura do(a) participante: _____
(Caso o entrevistado não saiba assinar o nome ou tenha limitação de natureza física, a identificação se dará por meio da impressão dactiloscópica no rodapé da página.)

Testemunhamos a solicitação do Termo Consentimento Livre e Esclarecido sobre a pesquisa, bem como o aceite do sujeito em participar da mesma.

Testemunha 1: _____

Testemunha 2: _____

Belém-PA, ___ de _____ de 2023.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o TCLE deste participante da pesquisa.

Mestrando/Pesquisador: Adonias Sousa de Oliveira (UFPA)
Telefone: (94) 98132-0599

Em caso de dúvida ou consideração sobre a ética da pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Pará (CEP- ICS/UFPA). Rua Augusto Corrêa, nº 01., Campus do Guamá. UFPA, Faculdade de Enfermagem do ICS, sala 13, 2º andar, CEP: 66.075-110, Belém- Pará. Tel: (91) 3201-7735.E-mail: cepccs@ufpa.br

Anexo C – Termo de Compromisso de Pesquisa Acadêmica



Governo do Estado do Pará
Secretaria de Estado de Administração Penitenciária
Escola de Administração Penitenciária

**TERMO DE COMPROMISSO DE PESQUISA ACADÊMICA Nº 09/2023**

**QUE ENTRE SI CELEBRAM A SECRETARIA
DE ESTADO DE ADMINISTRAÇÃO
PENITENCIÁRIA - SEAP E O ORIENTADOR
WILLIAM LAZARETTI DA CONCEIÇÃO.**

Pelo presente termo, a **SECRETARIA DE ESTADO DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA - SEAP**, Instituição da Administração Direta do Estado do Pará, CNPJ 05.929.042/0001-25, estabelecida na Avenida João Paulo II, Nº 602, entre Vileta e Humaitá, CEP 66095-492, em Belém-Pará, neste ato representado por seu Secretário de Estado de Administração Penitenciária, o **Marco Antonio Sirotheau Corrêa**, e o orientador **Willian Lazaretti da Conceição** portador do RG nº: 42372979 SSP/SP e CPF nº: 344.086.898-23, brasileiro residente nesta cidade Belém, a favor do mestrando **Adonias Sousa de Oliveira** portador do RG nº: 6460163 – PC/PA e CPF nº: 757.025.333-72, vinculado a IES: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA** para a obtenção do título de **Mestrado em Educação**, pelo **Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica**, com projeto de pesquisa intitulado **“EDUCAÇÃO ESCOLAR NA UNIDADE PRISIONAL MASCULINA DE TUCURUÍ: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO ESCOLAR ENTRE GRADES.”**

CLÁUSULA PRIMEIRA – O presente Termo de Compromisso terá como objeto promover parceria institucional no campo da pesquisa acadêmica, notadamente no campo penitenciário e correlatos, de modo alcançar não somente os presos, mas todos os públicos que mantêm contato com o ambiente carcerário, bem como organizando o acesso às informações disponíveis, salvo os sigilosos por determinação da SEAP, que contribuam para a consecução da pesquisa conforme plano pré-aprovado pelos celebrantes deste Termo.

CLÁUSULA SEGUNDA – A Escola de Administração Penitenciária – EAP ficará responsável pelo recenseamento e intercâmbio dos estudantes pesquisadores com as diversas unidades do Sistema Penitenciário do Estado.

CLÁUSULA TERCEIRA - A formalização deste instrumento fica condicionada ao comparecimento, com a antecedência mínima de 01 (uma) semana a EAP para conferência documental, além da avaliação de compatibilidade de vagas e horários, segundo critérios a serem estabelecidos posteriormente através de Portaria específica.

SUBCLÁUSULA ÚNICA – Para consolidação do compromisso, o orientador (a) e o (a) pesquisador (a) deveram apresentar-se à EAP munida dos seguintes documentos:

- a) Ofício endereçado à direção da Escola de Administração Penitenciária do Estado do Pará (EAP), a solicitação de pesquisa acadêmica, em papel timbrado da Instituição Acadêmica a qual se encontra vinculado e assinado pelo (a) orientador (a), coordenador (a), diretor (a) ou responsável legal pela unidade no qual o (a) pesquisador (a) interessado (a) está vinculado (a);
- b) Ficha cadastral;
- c) Cópia do RG e CPF;
- d) Cópia do comprovante de residência;
- e) Cópia do pré-projeto de pesquisa.

CLÁUSULA QUARTA – A SEAP, incluindo a EAP, não se responsabiliza pelo fornecimento de material didático, reprografia de documentos da instituição em favor do orientador/pesquisador e,

Escola de Administração Penitenciária
Rua Santo Antônio, S/N. Campina. Belém/PA. CEP: 66010-105. Telefone (91) 3342-2350 / 2375.
capsede@gmail.com



Governo do Estado do Pará
Secretaria de Estado de Administração Penitenciária
Escola de Administração Penitenciária



ainda, o pagamento de despesas com transporte ou alimentação do discente ou mesmo docente, ficando isenta de quaisquer ônus de caráter remunerativo ou compensatório.

PARÁGRAFO PRIMEIRO – A EAP isenta-se também da responsabilidade pelos resultados esperados com a conclusão da pesquisa, ressaltando que a obrigação deste órgão se restringe à disposição discricionária de acesso aos dados e/ou informações sem implicar em qualquer vínculo com a qualidade do conteúdo da produção acadêmica.

PARÁGRAFO SEGUNDO – A pesquisa, objeto deste Termo, desenvolvida pela Instituição Acadêmica parceira, através de seus pesquisadores, poderá, conforme interesse manifestado pela SEAP, ser direcionada para outro tema escolhido de comum acordo entre os signatários. Fica acordado, desde já, que, no caso de não haver consenso, as atividades pertinentes serão automaticamente encerradas.

CLÁUSULA QUINTA – O presente Termo vigorará da data de sua assinatura pelo período máximo de 6 (seis) meses, podendo ser prorrogado por igual período desde que devidamente justificado pelos interessados. A prorrogação será decidida pelo titular da EAP após a manifestação do (a) orientador (a) vinculado (a) à Instituição de Ensino Superior (IES) e Coordenação de Planejamento e Pesquisa Acadêmica da EAP.

CLÁUSULA SEXTA – O (a) pesquisador (a) identifica-se e assumem o compromisso de:

- a) Preservar a privacidade dos internos cujos dados serão coletados;
- b) Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- c) Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima ou sendo usadas iniciais, não sendo permitidas outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

CLÁUSULA SÉTIMA – O (a) pesquisador (a) deveram portar a identificação própria que lhes será fornecidas pela EAP/SEAP durante o período em que se encontrar nas dependências da Superintendência, sujeitando-se às normas internas de conduta e funcionamento da mesma.

CLÁUSULA OITAVA – Este termo não gera, em nenhuma hipótese, vínculo empregatício entre a SEAP e o (a) pesquisador (a), nem a título de estágio ou aprendizagem.

CLÁUSULA NONA – A qualquer tempo, visando à primazia do interesse público e o interesse da Secretaria, este termo poderá ser rescindido, além dos seguintes motivos:

- a) a conclusão ou abandono do curso e/ou trancamento da matrícula por parte da estudante;
- b) não cumprimento do convencionado no presente instrumento.

SUBCLÁUSULA ÚNICA – A SEAP reserva-se do direito de suspender a concessão das informações atinentes à pesquisa, enviar comunicação a Instituição de Ensino, relatando o descumprimento das cláusulas estipuladas ao pesquisador e da obrigatoriedade de encaminhamento de justificativa junto a este órgão acerca das razões da inobservância do compromisso acordado.

CLÁUSULA DÉCIMA – Ao final do período estipulado neste Termo de Compromisso para conclusão da pesquisa, o (a) pesquisador (a) deverá disponibilizar uma cópia do trabalho à SEAP, devidamente assinada pelo orientador (a) e banca examinadora.



Governo do Estado do Pará
Secretaria de Estado de Administração Penitenciária
Escola de Administração Penitenciária



PARÁGRAFO ÚNICO – A pesquisa, já defendida e aprovada em conformidade com a Cláusula Décima-Primeira, deverá ser entregue em PDF contendo todos os seus elementos constitutivos, inclusive anexos se houver, passando a integrar o acervo da Biblioteca Virtual da SEAP.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – Caberá ainda à instituição acadêmica indicar o período em que se compromete a apresentar os resultados da pesquisa para dirigentes e convidados da SEAP em sessão organizada pela EAP.

Belém, 06 de Junho de 2023.

MARCO ANTONIO SIROTHEAU CORRÊA
Secretário de Estado de Administração Penitenciária

PAULO ROCHA CUNHA
Diretor da Escola de Administração Penitenciária

Documento assinado digitalmente
WILLIAM LAZARETTI DA CONCEIÇÃO
Data: 09/06/2023 11:33:29-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

WILLIAM LAZARETTI DA CONCEIÇÃO
Professor Orientador

Documento assinado digitalmente
ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA
Data: 10/06/2023 11:04:44-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Discente

Testemunha:
CPF:

Testemunha:
CPF:

Anexo D – Parecer Consubstanciado Favorável emitido pelo CEP

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Escolar na Unidade Prisional Masculina de Tucuruí: uma análise do currículo escolar entre grades

Pesquisador: ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68508123.3.0000.0018

Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.112.542

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa propõe-se a conhecer o cotidiano escolar da Unidade Prisional Masculina de Tucuruí, no Sudeste paraense. Para as reflexões iniciais apresenta na parte introdutória a oferta da educação escolar em prisões como uma garantia de direito à luz da Lei nº 7.210, de julho de 1984, que institui a Lei de Execução Penal; da Constituição Federal Brasileira de 1988 e de leis complementares, tendo como objetivo compreender as condições e as possibilidades encontradas na oferta da educação básica concebida como um direito social e universal nas instituições prisionais enquanto espaço protetivo de direito. Para fundamentar o debate sobre o cotidiano escolar das unidades prisionais como garantia de direito das Pessoas Privadas de Liberdade - PPL, inicialmente, recorreu-se a legislações, base de dados e autores como Julião (2013), Novo (2018), Lourenço e Onofre (2011), Freire (2005), Leme (2011), Maeyer (2013), dentre outros. O estudo proposto tem uma abordagem mista (qualitativa/quantitativa) de caráter descritivo e exploratório, o qual adotará como técnica de coleta de dados a revisão bibliográfica, a observação, análise documental, grupos focais, questionários, formulários e entrevistas semi estruturadas. Como técnica de tratamento dos dados adotar-se-á a análise do conteúdo. Os resultados apontam, preliminarmente, que, embora a educação seja um direito social garantido a todo cidadão - livre ou privado de liberdade - a universalização da educação básica e a qualidade dos

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.112.542

serviços educacionais nos espaços prisionais ainda não é uma realidade, o que reflete a omissão do poder público em relação ao cumprimento das legislações nacionais e internacionais e, sobretudo, negligência à educação como um forte instrumento que poderá contribuir com a reintegração social da pessoa condenada à pena de prisão.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as especificidades da ação pedagógica do currículo da Educação de Jovens e Adultos implementado aos privados de liberdade da Unidade Prisional Masculina de Tucuruí-PA.

Objetivo Secundário:

Avaliar como os espaços escolares no interior do Sistema Prisional impactam no processo de ensino e de aprendizagem; Compreender as especificidades do currículo escolar no Ensino Fundamental; Identificar a relação existente entre os aspectos punitivos e educativos e as implicações para a justiça social.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O preenchimento dos instrumentos e a participação em entrevistas e/ou grupo focal poderá expor o(a)s participantes a riscos mínimos como: cansaço, desconforto pelo tempo dedicado ao fornecimento dos dados e, ao mesmo tempo, um desgaste emocional quando se depararem com memórias que marcaram sua trajetória de vida. No entanto, no curso da pesquisa, poderão surgir riscos imprevisíveis. Dado a exposição de riscos previsíveis ou não, o participante poderá interromper o fornecimento dos dados e retomá-los posteriormente, se assim o desejar.

Benefícios:

A pesquisa contribuirá com a produção do conhecimento educacional acerca do currículo escolar implementado aos privados de liberdade de uma Unidade prisional, bem como para novas pesquisas a serem desenvolvidas sobre essa temática. Todavia, o estudo visa contribuir com a instituição penitenciária e sociedade civil, posto que, disponibilizará o resultado da investigação por meio da dissertação de mestrado, na qual apresentará

quais foram os pontos fortes e o que precisa ser melhorado em relação a oferta da educação no sistema prisional. Nesta invertida, espera-se que os entes responsáveis pela escolarização das PPL viabilizem ações que venham ao encontro de sanar ou minimizar os possíveis problemas a serem diagnosticados, possibilitando aos custodiados o acesso, a permanência e a qualidade do ensino.

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.112.542

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2112709.pdf	04/04/2023 09:36:33		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Educacao_Escolar_na_Unidade_Prisional_Masculina_de_Tucuruí_CEP.pdf	04/04/2023 09:34:15	ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_Execucao_da_Pesquisa.pdf	04/04/2023 09:32:59	ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Aceite_do_Orientador.pdf	04/04/2023 09:32:02	ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_CEP.pdf	03/04/2023 09:10:49	ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Instrumentos_de_Coleta_de_Dados.pdf	02/04/2023 15:18:54	ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	Detalhamento_do_orcamento_da_pesquisa.pdf	02/04/2023 14:53:35	ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Oficio_encaminhado_a_SEMEC.pdf	02/04/2023 14:51:47	ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Oficio_encaminhado_a_SEAP.pdf	02/04/2023 14:50:48	ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Documentos_do_Pesquisador_Orientador.pdf	02/04/2023 14:48:58	ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Documentos_do_Pesquisador_Principal.pdf	02/04/2023 14:47:47	ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Pesquisa_Isenta_de_Onus_Financeiro.pdf	02/04/2023 14:45:59	ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Fluxograma_do_Projeto_de_Pesquisa.pdf	02/04/2023 14:42:56	ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Lattes_do_Pesquisador_Orientador.	02/04/2023	ADONIAS SOUSA	Aceito

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.112.542

Outros	pdf	14:41:47	OLIVEIRA	Aceito
Outros	Lattes_do_Pesquisador_Principal.pdf	02/04/2023 14:40:50	ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Carta_de_Encaminhamento_do_projeto ao_CEP.pdf	02/04/2023 14:39:36	ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizo_da_Semec.pdf	02/04/2023 14:35:25	ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizo_da_Seap.pdf	02/04/2023 14:34:46	ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escl arecido_TCLE.pdf	02/04/2023 14:27:41	ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_dos_Pesquis adores.pdf	02/04/2023 14:24:14	ADONIAS SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 12 de Junho de 2023

Assinado por:

Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepocs@ufpa.br

Anexo E – Desenho Curricular do Ensino Fundamental – EJA Semipresencial de Tucuruí- PA.



DESENHO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL – EJA SEMIPRESENCIAL

PRINCÍPIOS

1. Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo;
2. Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica;
3. Interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem.

AMPARO LEGAL	EIXO 8 NORTEADORES			ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Ensino Fundamental - EJA				
						Anos Iniciais		Anos Finais		
						LETRAMENTO				
1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa	4ª etapa							
Lei nº 9.394 de dezembro de 1996 Resolução CNE/CP nº 2 de dezembro de 2017	O Espaço/Tempo e suas Transformações	Linguagem e Suas Formas Comunicativas	Valores à Vida Social	Cultura e Identidade	Língua Portuguesa	6	6	6	6	
					Arte	2	2	2	2	
					Língua Estrangeira	-	-	2	2	
					Educação Física	2	2	2	2	
					Matemática	Matemática	6	6	6	6
					Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3
					Ciências Humanas	História	3	3	2	2
						Geografia	3	3	2	2
						Projeto de Vida	-	-	2	2
					Ensino Religioso	Ensino Religioso				
Nº de aulas Semanais						25	25	27	27	
Nº de aulas Anuais						1000	1000	1080	1080	

OBSERVAÇÕES

- 1 – N° de semanas - 40 – (quarenta) / N° de dias letivos - 200 (duzentos)
- 2 – 05 Aulas diárias de 45 minutos, com 15 minutos de intervalo;
- 3 – Na 1ª e 2ª Etapas os componentes curriculares Arte e Educação Física serão ministrados por professores com formação específica na disciplina;
4. Projeto de vida será trabalhado de forma transversal pelo Regente da turma;
- 5 – Na 3ª e 4ª Etapas todos os componentes curriculares serão ministrados por professores com formação específica na disciplina;
- 6 – O componente curricular Ensino Religioso é de matrícula facultativa para o (a) estudante, sendo ofertado em forma de seminário, com carga horária mensal de 4 horas aula, perfazendo um total de 40 horas aula anual, para os estudantes optantes;
- 7 – As aulas do componente curricular de Educação Física serão ofertadas no turno em que o (a) estudante estiver matriculado(a), sendo sua prática facultada ao estudante amparado pela Lei Federal nº 10.793/2003, que altera o §3º do art. 26 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- 8 – Cada etapa de estudo terá a duração mínima de 01 (um) ano com a seguinte equivalência /organização: 1ª Etapa (1ª e 2ª anos), 2ª Etapa (3ª, 4ª e 5ª), 3ª Etapa (6ª e 7ª anos) e 4ª Etapa (8ª e 9ª anos).