

A pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e suas aproximações com o campo curricular

Research on Education of Young and Adult Individuals deprived of freedom and their relationship with the curricular field

Talita Vidal Pereira
Gabriel Santos da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

Este artigo parte dos resultados obtidos em levantamento bibliográfico realizado nos trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da Anped, buscando identificar trabalhos que abordam a temática da Educação de Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade que possuem aproximações com o campo do currículo. O levantamento tomou como referência as reuniões realizadas nas duas últimas décadas, a partir da 23ª Reunião Nacional (2000). Os resultados apontam para um número insuficiente de produções e hegemonia de reflexões com abordagens críticas sobre esse tipo de educação. Partindo dessa constatação e levando em consideração as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade, são apresentados argumentos para defender a produtividade de estudos que tragam aproximações entre os dois campos com base em abordagens pós-estruturais.

Palavras-chave: Currículo; EJA; Escola da Prisão.

Abstract

The current article presents the results of a bibliographic survey carried out in studies presented at Anped's National Meetings. The survey was performed to identify studies addressing the education of young and adult individuals living under freedom deprivation or restriction conditions, who are related to the curricular field. It took meetings held by Anped in the last two decades, starting from the 23rd National Meeting held in 2000, as reference. Results have indicated insufficient number of productions and the hegemony of reflections based on critical approaches to this education modality. Based on such a finding, and by taking into consideration the specificities of the education provided in freedom deprivation spaces, the current study presented arguments to advocate for the production of studies focused on associating the two fields, based on post-structural approaches.

Keywords: Curriculum; Youth and Adult Education (YAE); Prison school.

Introdução

Em um cenário de retrocessos políticos e de disputas pelos sentidos da educação por amplos setores da sociedade, é fundamental refletir sobre a produção científica e buscar trazer novas reflexões sobre a pesquisa em educação, especialmente sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, com todas as suas especificidades, vem se constituindo como importante campo de estudos teórico-práticos em meio a processos de disputas e conquistas. Conquistas que estão sendo ameaçadas por projetos que buscam colonizar a diferença. No texto focamos especificamente a EJA para pessoas privadas de liberdade incluídas entre aquelas que têm direito ao ensino gratuito e nos apropriamos de contribuições produzidas no campo do currículo a partir de aportes pós-estruturais para argumentar em defesa da produtividade dessas reflexões para o movimento de aproximação entre o campo do currículo e o da Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade.

A proposta foi motivada pelo resultado identificado em um levantamento orientado pelos estudos de revisão de Vosgerau e Romanowski (2014) em que buscamos identificar se, e em que medida, as reflexões produzidas sobre a Educação de Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade se aproximam daquelas produzidas no campo curricular. Como material empírico, selecionamos textos que abordam a temática dentre aqueles apresentados nas Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), desde a 23ª Reunião realizada em 2000.

É necessário destacar que a pesquisa sobre a EJA em espaços de privação de liberdade tem se desenvolvido nos últimos anos com pesquisas de grande valor para pensar esse tipo de educação. Nossa pesquisa, apresentada neste artigo, possui um recorte específico e focaliza apenas nos trabalhos desenvolvidos e apresentados na Anped. Selecionamos este recorte, pois reconhecemos as reuniões nacionais da Anped como um espaço privilegiado de debate e circulação de pesquisas sobre educação em todos os programas de pós-graduação no Brasil.

O resultado do levantamento nos permitiu concluir, por um lado, que ainda é pouco significativo o número de estudos que buscam essa aproximação; e, por outro, que os trabalhos identificados com essa abordagem operam, em sua grande maioria, em uma

perspectiva crítica de educação que tem sido problematizada por pesquisadores representativos do campo do currículo, em especial aqueles que têm atuação mais ativa nas diferentes edições do Grupo de Trabalho Currículo (GT 12) da Anped. Reconhecemos que se trata de um recorte para efeitos desse texto. Dessa forma, buscamos apresentar argumentações que coerentes com a decisão tomada.

Na primeira seção, apresentamos uma seleção de documentos internacionais em que a educação em espaços de privação de liberdade é assumida como um direito para em seguida problematizar sentidos de direito e de justiça articulados neles. Direito que tem sido ainda mais questionado em tempos de pandemia. No entanto, entendemos que esse é um contexto potente para pensarmos desafios postos para aqueles que atuam e/ou pesquisa a EJA e essa compreensão também motiva a escrita desse texto.

Na seção seguinte, apresentamos um breve panorama da pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) privados de liberdade, destacando o resultado do levantamento realizado como parte do desenvolvimento da elaboração da tese em andamento e que elegeu como empiria comunicações e pôsteres sobre a temática em questão apresentados desde a 23ª Reunião. Esse levantamento foi realizado em todos os GTⁱ, exceto nos GT 07, 11, 15 e 22, por considerar a não proximidade com nosso tema de pesquisa.

A partir da constatação de que as aproximações entre o campo da EJA e o campo curricular têm sido hegemônicas por reflexões pautadas por abordagens críticas, na última seção apresentamos problematizações que o campo do currículo tem produzido acerca dessas abordagens, em especial a ideia de universalidade atribuída ao conhecimento disciplinar, entendido como aquele que tem referência no conhecimento científico e que justifica e legitima diferentes projetos pensados para o outro com pouco espaço para que esse outro se afirme como alteridade. Argumentamos que essas problematizações podem ser produtivas no necessário processo de aproximação entre os dois campos.

A Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade

A educação em espaços de privação de liberdade se enquadra em um dos tipos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertados no Brasil. Esse direito à educação é garantido por diversos normativos desde a década de 1980 através de orientações internacionais e marcos legais nacionais. Como qualquer documento curricular, são textos híbridos (LOPES, 2005), que articulam perspectivas recontextualizadas e diferenciadas. São documentos que

A pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e suas aproximações com o campo curricular

possuem grande diversidade de perspectivas sobre educação, uma característica que Lopes (2005) identifica quando estuda políticas curriculares e que tem sido útil para pensar a produção de políticas para a educação em espaços de privação de liberdade também como arena de disputas.

Focalizamos a escrita naqueles documentos em que a educação de pessoas privadas de liberdade é afirmada como um direito básico, pois é nosso objetivo identificar concepções de currículo articuladas a essa ideia de educação como direito.

Dentre esses documentos destacamos aqueles elaborados órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), tais como: Regras Mínimas para o Tratamento de Presos de, 1955; Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, de 1966; Convenção contra a Tortura e outros Tratos ou Penas Cruéis, Inumanos ou Degradantes, de 1975; Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos, de 1981; Resoluções do Conselho Econômico e Social e da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 1990; Declaração Mundial da Educação para Todos, também de 1990; manual Educação Básica em Estabelecimentos Penitenciários, de 1991; Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos - V Confinteia, de 1997; Declaração de Hamburgo sobre Educação para Todos: o Compromisso de Dakar, de 2000; Cimeira do Milênio, de 2000; e Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos - VI Confinteia, de 2009.

Por sua vez, em âmbito nacional, temos outra infinidade de marcos legais que afirmam esse direito. Alguns desses documentos são: a Lei de Execuções Penais (Lei nº 7.210/84 – Institui a Lei de Execução Penal; Lei nº 12.433/11 – Altera a Lei nº 7.210 para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho; e Lei nº 13.163/15 – Modifica a Lei nº 7.210/84 para instituir o ensino médio nas penitenciárias), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), os Planos Nacionais de Educação (especialmente o de 2001 e o de 2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução do CNE/CEB nº 1/00 – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE nº 1 DE 2012 – Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos

Humanos), e o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Decreto nº 7.626/11 – Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional).

Como afirmamos, são documentos legais que têm como característica o reconhecimento da educação como um direito e não como um privilégio e/ou benefício, em consonância com parte significativa da pesquisa e literatura produzida sobre o tema – e com a qual concordamos. No entanto, tal leitura não hegemoniza as diferentes perspectivas existentes sobre a educação nesses espaços.

As análises sobre a escola da prisão estão presentes nos mais diversos campos de estudos e apresentam importantes debates que auxiliam na compreensão e problematização desse direito. É possível identificar dois argumentos gerais sobre o direito à educação de pessoas privadas de liberdade.

De maneira geral, podemos identificar uma perspectiva que relaciona a escola da prisão com o controle social da pobreza e da ascensão de políticas neoliberais a partir da década de 1990 (CORENZA, 2013; BOIAGO, 2013; NOMA; BOIAGO, 2010) e outra perspectiva que defende a educação em espaços de privação de liberdade como direito básico de todos e a sua importância para os sujeitos privados de liberdade (JULIÃO, 2003; 2011; 2016; ONOFRE; JULIÃO, 2013; LEME, 2007; MAYER, 2013; SCARFÓ, 2009; VIEIRA, 2013). Tais perspectivas enriqueceram o campo de estudos com seus debates. No entanto, defendemos que esses argumentos gerais colocam desafios que precisam ser debatidos pelos pesquisadores do campo.

Argumentamos que, seja com o objetivo de garantir um direito, seja na perspectiva de controle social da pobreza, as duas perspectivas reafirmam o caráter normativo da educação que tem sido problematizado no campo do currículo (LOPES, 2015).

Cabe destacar que não se trata de negar a normatização, mas de operar na desconstrução de argumentos que favorecem que a normatização, que o estabelecimento de prescrições e/ou proposições *a priori* sobre aquilo que a escola da prisão deve ser sejam naturalizados em nome da garantia de um direito e/ou de um projeto político. Com Lopes (2015), defendemos a produtividade de pensar sobre os múltiplos sentidos que são produzidos com base nessas políticas e nas relações de poder existentes nesses espaços.

Defendemos o direito básico à educação. Contudo, também defendemos que é necessário problematizar esse mesmo direito à educação e as questões que estão ligadas à

A pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e suas aproximações com o campo curricular

complexidade da escola em espaços prisionais. Trata-se de fugir do binarismo presente em aportes críticos que simplificam as tensões de um tema tão complexo.

Acreditamos que a perspectiva derridiana da desconstrução seja um caminho possível para derrubar algumas sedimentações sobre o direito à educação e sobre o próprio discurso jurídico tão caro às instituições prisionais, pois, segundo Derrida (2018), é desejável que a pesquisa de estilo desconstrutivo desemboque em uma problemática do direito, da lei e da justiça.

Para Derrida, o direito é essencialmente *desconstruível*: ou porque ele é fundado, ou seja, construído sobre camadas textuais interpretáveis e transformáveis, ou porque seu fundamento último, por definição, não é fundado (DERRIDA, 2018). É com essa ideia de desconstrução derridiana que iremos construir uma interseção entre a escola da prisão e o campo curricular.

A produção da pesquisa sobre Educação em espaços de privação de liberdade

Segundo Rodrigues e Oliveira (2017), a educação em espaços de privação de liberdade é um tema que tem ganhado destaque nos últimos anos. Para os autores, esse destaque está ligado a dois marcos cronológicos: o primeiro acontece entre os anos de 1996 e 2006 com a transição democrática, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA. O segundo acontece a partir de 2007, com a elaboração e promulgação das Diretrizes Nacionais para Jovens e Adultos em privação de liberdade.

O crescimento da produção científica sobre o tema auxiliou e continua nos auxiliando nos possíveis debates e problematizações que envolvem a educação para os sujeitos privados de liberdade. A partir dessa multiplicidade de trabalhos que focalizam as mais diversas complexidades sobre a temática, podemos identificar um debate incontornável: o papel da escola da prisão – o que nos leva a refletir sobre como tal questão está relacionada ao campo do currículo.

Pesquisadores do campo (LEME, 2002; 2007; RANGEL, 2009; SCARFÓ, 2009; MAYER 2011; 2013; JULIÃO, 2016) buscam refletir sobre o papel da escola da prisão e o melhor tipo de educação a ser desenvolvida nesse espaço, evidenciando uma disputa sobre a função da escola e o melhor currículo a ser utilizado. São disputas que expressam diferentes concepções e que projetam diferentes finalidades pretendidas para a EJA prisional. O

resultado do levantamento feito nos GT da Anped buscando localizar textos que discutem a temática desde 2000 expressa essas diferenças que também expressam disputas em torno da função atribuída à escola e sobre “o melhor currículo” capaz de garantir que esse tipo de educação se realize como direito.

O levantamento foi realizado tomando como referência as contribuições de Vosgerau e Romanowski (2014), autoras que buscam discutir e apontar indicações para o estudo referente às revisões bibliográficas, especificamente do campo educacional. Segundo elas, os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes sobre um determinado tema, bem como fornecer citações completas da literatura, além de poder apresentar uma revisão para o panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Portanto, as revisões são necessárias principalmente para pesquisadores iniciantes.

As autoras identificam uma grande variedade de nomenclaturas atribuídas aos estudos de revisão e mapeamento, como: levantamento bibliográfico, revisão de literatura, revisão bibliográfica, estado da arte, revisão narrativa, estudo bibliométrico, revisão sistemática, revisão integrativa, meta-análise, metassummarização e síntese de evidências qualitativas. Apesar dessa variedade encontrada, as autoras apontam que é possível agrupar tais distinções em dois tipos: *as revisões que mapeiam* e *as revisões que avaliam e sintetizam*.

Dentro das *revisões que mapeiam* temos o levantamento bibliográfico, que levanta todas as referências encontradas sobre determinado tema. É a revisão bibliográfica que possui dois propósitos: possibilitar a construção de uma contextualidade para o problema e proporcionar a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para concepção do referencial teórico da pesquisa. O tipo estado da arte estabelece relações com as produções anteriores, identificando temáticas recorrentes, apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e se constituindo em orientações de práticas pedagógicas. A revisão bibliométrica tem origem na Biblioteconomia e utiliza práticas de mensuração dos aspectos quantitativos de conteúdo em qualquer formato, ou seja, livros, teses, capítulos de livros, artigos publicados em revistas científicas, documentos, fontes ou base de dados (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

A pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e suas aproximações com o campo curricular

As revisões que avaliam e sintetizam surgem da necessidade de verificar as evidências produzidas pelas pesquisas e a aplicabilidade delas na formulação de políticas e de fomento à pesquisa, o que justifica sua origem na área da Ciência da Saúde. Nessa categoria estão inseridos os estudos de revisão sistemática, revisão integrativa, síntese de evidências qualitativas, metassíntese qualitativa, meta-análise e metassumarização. Dentro desse agrupamento, dois tipos de revisão se destacam: a revisão sistemática e a revisão integrativa.

Uma importante questão levantada pelas autoras é o uso de *softwares* para instrumentalizar e facilitar o trabalho do pesquisador durante o processo de investigação. Cabe frisar que o valor e a credibilidade do estudo também dependem da transparência e do rigor do pesquisador (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

As contribuições das autoras são importantes, mas reconhecemos que a apropriação que fazemos precisa levar em conta que estamos operando com produções no campo da Educação – que tem características teórico-epistemológicas diversas do campo da Saúde, campo do conhecimento em que a abordagem se origina. Além disso, assumimos uma perspectiva discursiva que nos coloca em uma posição diferente tanto no que diz respeito às expectativas em relação ao material empírico resultante do levantamento quanto das interpretações que construímos a partir deles. Isso implica assumir a contingência, a provisoriedade e os limites de qualquer texto, assim como a contingência, a provisoriedade e os limites de nossas interpretações.

A pesquisa no site da Anped se deu de forma manual, com busca minuciosa nas programações dos GT em cada edição no período de 2000 a 2019. Selecionamos esse recorte temporal porque o site da Anped só possui os registros virtuais das reuniões realizadas a partir de 2000.

Vale ressaltar que, quando falamos de Educação de Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade, duas esferas estão envolvidas: a educação de adultos presos e a educação de jovens que cumprem medida socioeducativa. Nosso foco é a escola da prisão, ou seja, a educação voltada para adultos que cumprem alguma sentença prisional, uma posição que orientou a definição dos descritores que orientaram a busca: “preso/a”, “privado/a”, “cárcere”, “prisional”, “prisão” e “apenado/a”, todos relacionados à educação de adultos que cumprem medidas de privação de liberdade.

Foram encontrados onze trabalhos. Na Tabela 1 podemos verificar os grupos de trabalho em que essas pesquisas foram apresentadas e os respectivos títulos.

Tabela 1 - Quadro síntese do resultado do levantamento realizado

Reuniões Nacionais da Anped	Grupos de Trabalho	Títulos dos trabalhos apresentados	Autores
27ª Reunião Nacional – Caxambu, MG (2004)	GT 03 – Movimentos Sociais e Educação	Sociedade, gestão penal e tratamento ao preso – uma pedagogia de desposuição	Antônio Rodrigues de Sousa (UFC)
27ª Reunião Nacional – Caxambu, MG (2004)	GT 12 – Currículo	Currículo carcerário: práticas educativas na prisão	Haroldo de Resende (UFU)
29ª Reunião Nacional – Caxambu, MG (2006)	GT- 06 – Educação Popular	Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado?	Elenice Maria Cammarosano Onofre (UFSCar)
31ª Reunião Nacional – Caxambu, MG (2008)	GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas	Educação escolar de adultos em privação de liberdade: limites e possibilidades	Elenice Maria Cammarosano Onofre (UFSCar)
35ª Reunião Nacional – Porto de Galinhas, PE (2012)	GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas	Educação de mulheres em situação de aprisionamento: reflexões sobre o perfil social e o direito à educação (pôster)	Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (Univale), Cristina Salles Caetano (Univale) e Sabrina Ferreira Rosa (Univale)
36ª Reunião Nacional – Goiânia, GO (2013)	GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais	Educação escolar para negros privados de liberdade no Rio de Janeiro: dialogando com os sujeitos (pôster)	Marcelo da Cunha Sales (UFRRJ)
37ª Reunião Nacional – Florianópolis, SC (2015)	GT 03 - Movimentos Sociais e Educação	Trajetórias juvenis de mulheres em privação de liberdade e experiências escolares: os sentidos produzidos nos encontros e desencontros com a escola	Pollyana dos Santos (IFES - Cachoeiro de Itapemirim)

A pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e suas aproximações com o campo curricular

37ª Reunião Nacional – Florianópolis, SC (2015)	GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	EJA em contexto de privação de liberdade: saberes potencializados pelo olhar etnomatemático	Claudia de Jesus Meira (UFF) e Maria Cecília Fantinato (UFF)
38ª Reunião Nacional – São Luís, MA (2017)	GT 09 – Trabalho e Educação	Trabalho e educação nas prisões: efetividade das práticas formativas para as mulheres privadas de liberdade	Yara Elizabeth Alves (UFMG)
39ª Reunião Nacional – Niterói, RJ (2019)	GT 02 – História da Educação	Prisioneiras: experiências (re)educacionais em uma prisão da corte imperial (1860-1889)	Jailton Alves de Oliveira (UFES)
39ª Reunião Nacional – Niterói, RJ (2019)	GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	O currículo da Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade: concepções de professores	Gabriel Santos da Silva (PUC-Rio)

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Podemos identificar que o GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas possui o maior número de trabalhos referentes à escola da prisão. Em seguida, temos o GT 03 – Movimentos Sociais e Educação (atual Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos), com dois trabalhos. Já no GT 02 – História da Educação, no GT 06 – Educação popular, no GT 09 – Trabalho e Educação, no GT 12 – Currículo e no GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais identificamos apenas um trabalho em cada.

As temáticas pesquisadas sobre a EJA prisional variam entre questões relacionadas à complexidade de educar no cárcere, as práticas educativas da prisão (RESENDE, 2004), os limites e potencialidades da educação no cárcere baseados no discurso de docentes e discentes (ONOFRE, 2006; 2008), o direito à educação das mulheres privadas de liberdade (SOUZA; CAETANO; ROSA, 2012), a educação para pessoas negras privadas de liberdade (SALES, 2013), as trajetórias escolares de mulheres privadas de liberdade (SANTOS, 2015), os possíveis saberes e conhecimentos matemáticos desenvolvidos na prisão a partir de um olhar etnomatemático (MEIRA; FANTINATO, 2015), a efetividade formativa da educação e do trabalho para mulheres privadas de liberdade (ALVES, 2017), o currículo da EJA a partir de

algumas concepções de docentes (SILVA, 2019) e a experiência educacional em uma prisão feminina no século XIX (OLIVEIRA, 2019).

O primeiro ponto que nos chama a atenção no levantamento bibliográfico realizado é o pequeno número de pesquisas que foram apresentadas nas Reuniões Nacionais da Anped abordando a temática educação em espaços de privação de liberdade. Há uma produção crescente neste campo de pesquisa, principalmente em dossiês temáticos e teses e dissertações em programas de pós-graduação espalhados pelo Brasil, como aponta Julião (2017) ao fazer também um levantamento de alguns trabalhos da Anped e da produção sobre a temática. Portanto, é necessário questionar a ausência dessas pesquisas nesses encontros nacionais tão importantes para a circulação da produção acadêmica na área de Educação.

O segundo ponto que merece consideração é a diversidade temática presente em trabalhos sobre a EJA prisional. Pesquisadores de diversos estados e pertencentes a grupos de trabalho distintos estão trazendo algumas contribuições importantes sobre esse direito básico. Percebemos que todos os trabalhos apresentados possuem uma leitura crítica sobre a prisão como instituição de punição e controle dos indivíduos, reafirmando a educação nesses espaços como um direito.

O terceiro e último ponto que chama nossa atenção é a proximidade das pesquisas com o campo do currículo. Apesar de apenas um trabalho ter sido apresentado no GT de Currículo em dezessete edições da Anped Nacional, identificamos que vários trabalhos apresentados dialogam com o campo do currículo, pois estão refletindo sobre o papel da escola e da educação nesses espaços.

Acreditamos que essa aproximação com as teorias curriculares seja algo incontornável e necessário para pensar as diversas propostas e perspectivas sobre a escola da prisão e suas normatividades. Identificamos nessas produções uma hegemonia de abordagens críticas com forte matriz marxista para sustentar princípios de uma educação emancipatória que, apesar de se constituírem em importantes contribuições, ainda operam em uma perspectiva normativa de escola e de currículo que tem se mostrado pouco produtiva para o enfrentamento de desafios que identificamos no campo da Educação em geral e no campo do Currículo em especial. Dessa forma, argumentamos que essa aproximação precisa incorporar uma série de reflexões que o campo do currículo vem

desenvolvendo nas últimas décadas. Referimo-nos especificamente às contribuições de abordagens pós-estruturais e pós-fundacionais a que nos filiamos quando assumimos uma postura desconstrutiva, na perspectiva derridiana (DERRIDA, 2005), para pensar a teorização curricular no que se refere à centralidade atribuída ao conhecimento disciplinar.

Contribuições pós-estruturais para a reflexão da EJA prisional como direito para além do que parece estabelecido como universal

Reflexões produzidas no campo curricular têm destacado as tentativas de bloqueio das diferenças nas políticas curriculares. Recorremos a Macedo (2009), que se apropria das contribuições de aportes pós-estruturais para se contrapor a abordagens teóricas que operam com posições fixas de sujeitos determinadas por estruturas sociais ou econômicas. A autora argumenta que se trata de abordagens carregadas de determinismos, apoiados em leituras realistas do social e que acabam por favorecer concepções voluntaristas e/ou salvacionistas sobre as possibilidades da educação entendida como processo que possibilitaria aos sujeitos compreender de forma cabal o funcionamento das estruturas sociais para serem capazes de assumir uma postura transformadora no mundo, contribuindo para a superação das desigualdades e mazelas sociais.

São articulações discursivas que têm como pressuposto a ideia de um conhecimento universal cuja apropriação é direito de todos; dessa perspectiva, Macedo (2012) lança alguns questionamentos que têm sido produtivos também para pensar a educação de pessoas privadas de liberdade. A autora questiona o fato de a educação como direito individual ser também postulada como direito de todos e para todos. Direitos individuais e universais capazes de garantir a vida democrática. Ela argumenta que

tal entendimento é efeito de um discurso político particular, no qual a igualdade se alicerça numa semelhança abstrata capaz de garanti-la. Trata-se de uma igualdade formal dos indivíduos perante a lei [...] apresentada como a única forma de produzir sentidos para a política (MACEDO, 2012, p. 896).

Para a autora, é preciso desnaturalizar a ideia de que os indivíduos merecem o universal, pois ela tem servido às tentativas de controle e bloqueio das diferenças tratadas como questão de mero reconhecimento, subordinada a princípios e direitos comuns (MACEDO, 2009). O apelo a um *todos* e a um *comum* é muito presente no discurso educacional de diferentes matrizes (MACEDO, 2015, grifos nossos). Em uma perspectiva

crítica, pesquisadores no campo educacional constroem seus argumentos com base nesse apelo.

Tomamos como referência a argumentação feita por Young (2011) em defesa daquilo que ele enuncia como *conhecimento poderoso* (grifo nosso). Trata-se do conhecimento disciplinar, que, segundo o autor, tem sido negligenciado e posto à margem nas políticas curriculares contemporâneas, que se caracterizam pela ênfase “nos aprendizes, em seus diferentes estilos de aprendizagem e em seus interesses, em resultados e competências mensuráveis de aprendizagem e em tornar o currículo relevante para sua experiência e para sua futura empregabilidade” (YOUNG, 2011). Dessa perspectiva, o autor conclui que o conhecimento tende a ser assumido como um dado natural passível de adaptação a objetivos políticos.

Concordamos com parte dessas conclusões, mas, como destaca Pereira (2013), ao assumir a diferenciação entre conhecimento e cultura e atribuir ao conhecimento um *status* privilegiado nessa relação para argumentar que a dimensão cultural do currículo ameaça o projeto educacional democrático, Young (2010) também acaba por afirmar o conhecimento como algo passível de adaptação a objetivos políticos. Entendemos que não acontece diferente com as perspectivas críticas de currículo quando afirmam as possibilidades emancipatórias do conhecimento disciplinar.

Sobre a afirmação desses atributos conferidos ao conhecimento, Pereira (2017) defende que a ideia de um tipo especial de conhecimento especial que precisa ser apropriado para que o sujeito se realize como agente social favorece concepções de conhecimento como coisa. Uma lógica que acaba por favorecer mais o empoderamento e a hegemonia (PEREIRA, 2012) do conhecimento disciplinar que tem referência no conhecimento científico do que os sujeitos que se deseja emancipar.

Neste ponto é importante destacar que essas reflexões elaboradas em articulação com aportes pós-estruturais não implicam a desqualificação do conhecimento e sim a problematização da universalidade atribuída a ele. Como lembram Lopes e Macedo (2012, p. 152), a discussão sobre “um lugar para a ciência nas relações entre currículo e cultura só se coloca na medida em que esse lugar parece ser posto em dúvida, desestabilizado”, em função das críticas feitas às formas de legitimação do conhecimento ao longo do século XX. Elas seguem afirmando que “as críticas pós-modernas atingem as fundações mesmas da

A pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e suas aproximações com o campo curricular

modernidade no que concerne ao conhecimento científico – como sua própria medida ou relacionado a um fim desejável para a humanidade – ou mesmo à centralidade do conhecimento (LOPES; MACEDO, 2012, p. 158).

Em contraposição às ideias de Young (2010) e Young e Muller (2007), as autoras desenvolvem uma leitura cultural do currículo sustentada nas abordagens pós-estrutural e pós-colonial para operar na desconstrução da cultura científica como um dos sistemas referenciais do currículo, explicitando “que sua definição como sistema de sentidos somente foi possível pela intervenção do poder” (LOPES; MACEDO, 2012, p. 165) – em sentido político, econômico e simbólico. É esse poder que torna possível a significação do conhecimento como universal, dotado de capacidades emancipatórias. Mas, ao mesmo tempo, esse poder também favorece o bloqueio de outras possibilidades de significação. Essas tentativas de bloqueio é que ameaçam qualquer projeto democrático. Sendo assim, concordamos com as autoras de que não se trata de adotar uma postura anticiência, mas sim uma postura desconstrutiva de estranhamento e questionamento radical ao conhecimento por sua hegemoniaⁱⁱ como sistema de significação.

Acrescentamos que o lugar do conhecimento não está ameaçado. A ameaça alardeada por Young (2010) faz parte do processo de disputas pela hegemonia do conhecimento, disputas que expressam projetos de mundo, de currículo, de sujeitos enunciados como ideais.

Por sua vez, a ideia de um conhecimento universal capaz de contemplar a *todos*, entendido como direito de todos, tem contribuído para processos de exclusões que comprometem qualquer projeto democrático de sociedade. Entendemos a democracia como devir, como processo permanente de construção que amplia as possibilidades de significação em um mundo povoado de pluralidades e diferença (BIESTA, 2006), condição para que a educação se realize como presença. As generalizações universalistas geram obstáculos para essa realização.

Temos clareza de que essas reflexões esbarram nas formas pelas quais a educação, os processos de escolarização têm sido pensados. Entendemos que essas dificuldades aumentam quando se trata da escola da prisão. Biesta (2006) faz uma provocação ao comentar que a compreensão da educação como processo orientado para que as pessoas possam desenvolver o seu potencial racional, que é o que defende Young (2010), tornando-

se autônomas e autodirigidas, e em que a ideia de racionalidade passou a se constituir como marco moderno do que significa ser humano, acaba por comprometer a *condição de humanidade* (grifo nosso) daqueles que não operam por essa racionalidade, inclusive as crianças. Citamos o autor porque nos parece que o incômodo causado pela provocação perde impacto quando o sujeito em questão é alguém privado de liberdade. Nessa condição, o direito à educação em espaços de privação de liberdade pode estar associado ao direito dessas pessoas de se tornarem autônomas e autodirigidas como condição para a reintegração à sociedade.

É uma interpretação possível carregada de sentidos humanitários, mas nem por isso menos problemática. Concordamos com Derrida (2005) quanto à necessidade de pensar nossos projetos para o outro, qualquer que seja esse outro, como *promessas messiânicas* (grifo nosso), necessárias para orientar nossas ações políticas de responsabilidade e comprometimento com o outro, mas entendendo que não se trata de uma relação teórica, predeterminada. Pelo contrário; trata-se sempre de uma relação em suspenso. A relação com o outro não se encerra em si mesma. É esse não fechamento que torna possível a ação política, que possibilita que a educação se realize de fato e de direito como ato político.

Apostando na interlocução

Pelo levantamento bibliográfico das pesquisas apresentadas nas reuniões nacionais da Anped, identificamos que, apesar de ser um campo crescente de pesquisas científicas, a temática da EJA prisional ainda não se constitui como uma temática expressiva em números de trabalhos deste evento específico. Nosso recorte temporal, feito desde os anos 2000, identificou apenas onze pesquisas apresentadas que relacionam a educação com a prisão e uma presença maior de trabalhos a partir da edição de 2012.

Com base no levantamento realizado, também foi possível identificar estudos que operam na interlocução com o campo do Currículo e que em sua maioria assumem o viés interpretativo crítico sobre a educação em espaços de privação de liberdade.

Com essa constatação, buscamos apresentar argumentos em defesa da produção de pesquisas que busquem aproximações entre os dois campos – da EJA e do Currículo –, pois acreditamos e defendemos que um dos debates centrais presentes no campo de estudos da EJA prisional esteja relacionado ao campo curricular, pois nos parece evidente a disputa sobre os sentidos dessa educação e sobre a possível função da escola da prisão.

A pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e suas aproximações com o campo curricular

Vale ressaltar que defendemos a educação para pessoas em restrição e privação de liberdade como um direito *radical* a ser garantido. Grifamos o radical para marcar a defesa de um direito como porvir que não está dado e que se constitui em relação de alteridade com o outro, sem qualquer fundamento *a priori*. Direito que, a partir de uma perspectiva derridiana, também é passível de desconstrução. Sua significação implica disputas de projetos de mundo, de sociedade e de sujeitos.

Por fim, queremos destacar que não temos a pretensão de afirmar verdades ou desconsiderar tradições que constituam diferentes campos do conhecimento. No entanto, defendemos que a interlocução, a escuta e o debate de argumentos são fundamentais para o processo de construção do conhecimento na medida em que podem ampliar a possibilidade de novas significações, impedindo que o conhecimento se cristalice e que a ideia de direito se cristalice.

Nosso objetivo com este texto foi apresentar reflexões que entendemos como produtivas para futuras aproximações entre os campos do Currículo e da Educação em espaços de privação de liberdade que levem em consideração as especificidades desta última. No caso específico deste texto, trata-se de reflexões que, conforme defendemos, devem ser anteriores às discussões/decisões sobre qual conhecimento deve ser ofertado e de que forma deve ser ofertado, reflexões pautadas pelo respeito à diferença e à alteridade.

Referências

BIESTA, G. **Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future**. Abingdon: Routledge, 2006.

DERRIDA, J. Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In: MOUFFE, C. (Org.). **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 151-170.

JULIÃO, E. Escola na ou da prisão? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p-25-42, jan./abr. 2016.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LEME, J. A. G. **A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

LOPES, Alice C. Políticas de currículo: tensões entre recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.

LOPES, Alice C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 05 abr. 2021.

LOPES, Alice C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: _____; MENDONÇA, D. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**. Ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015. p. 117- 147.

LOPES, Alice C.; MACEDO, E. Currículo e cultura: o lugar da ciência. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 152-166.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Fwhpczf7sChQTxMR3fGMhkN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, p. 716-737, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direito de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrKfGnFRrm5XsRWzgg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MAEYER, M. D. Ter tempo não basta para que alguém se decida voltar a aprender. **Em Aberto**, Educação em Prisões, Brasília, v. 24, n. 86, p. 43-55, nov. 2011.

MAEYER, M. D. Educação na prisão não é mera atividade. **Revista Educação & Realidade**. Educação em Prisões, Porto Alegre, v. 38(1), p. 33-49, jan./mar. 2013.

PEREIRA, T. V. **Analisando alternativas para o ensino de Ciências Naturais: uma abordagem pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2012.

PEREIRA, T. V. Conhecimento x Cultura. Desconstruindo esse antagonismo. In: 36ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2013, Goiânia. **Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais**, 2013.

PEREIRA, T. V. Gramática e lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, p.600-616, 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/pereira.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

A pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e suas aproximações com o campo curricular

RANGEL, H. Desafios e perspectivas em prisões na América Latina. In: **Educação em Prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília: Unesco, 2009. p. 165-177.

RODRIGUES, V. E. R; OLIVEIRA, R. C. S. A educação nas prisões: revisão de literatura. In: EDUCERE - VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE – SIPD/Cátedra Unesco. 2017, Curitiba/PR. **Anais do XIV Congresso Nacional de Educação da PUC-PR**. p. 1.417-1.432. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23314_11806.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

SCARFÓ, F. A educação pública em prisões na América Latina: garantia de uma igualdade substantiva. In: **Educação em Prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília: Unesco, 2009. p. 107-137.

VOSGERAU, D. S. R., ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14. n. 41, p. 165-189, jan./abr.2014.

YOUNG, M. F. D. The future of education in a society of knowledge: The radical argument in defense of a curriculum based on course content. **Journal of the Pacific Circle Consortium for Education**, v. 22, n. 1, p. 21-32, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

YOUNG, M. F. D.; MULLER, J. Verdade e veracidade na sociologia do conhecimento educacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 159-196, jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100010>. Acesso em: 03 ago. 2021.

Agradecimentos

À Capes, pela bolsa de doutorado que possibilita o desenvolvimento da pesquisa. Ao CNPq e à Faperj, cujos fomentos concedidos têm possibilitado ampliar a realização e divulgação dos estudos.

Notas

ⁱ Os grupos de trabalho da Anped são: GT 02 - História da Educação; GT 04 – Didática; GT 05 - Estado e Política Educacional; GT 06 – Educação Popular; GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT 08 - Formação de Professores; GT 09 - Trabalho e Educação e Movimentos Sociais; GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita; GT 11 - Política de Educação Superior; GT 12 – Currículo; GT 13 – Educação Fundamental; GT 14 - Sociologia da Educação e Filosofia da Educação; GT 15 - Educação Especial; GT 16 - Educação e Comunicação; GT 17 – Filosofia da Educação; GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT 19 - Educação Matemática e Educação em Ciências; GT 20 - Psicologia da Educação; GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais; GT 22 - Educação Ambiental; GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação; GT 24 – Educação e Arte.

ⁱⁱ Assim como as autoras, operamos com o entendimento de hegemonia desenvolvido por Laclau e Mouffe (2010), como processo discursivo de articulação, sistematização e aglutinação para a constituição de uma relação de ordem sempre precária e contingente.

Sobre os autores

Talita Vidal Pereira

Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd/UERJ). Doutora em Educação pelo ProPEd/UERJ. Bolsista Produtividade II do CNPq. Jovem Cientista do Nosso Estado Faperj. Procientista UERJ. Líder do Grupo de Pesquisa Conhecimento, Currículo e Avaliação/CNPq. Secretária Geral da Associação Brasileira de Currículo (2021-2023). Áreas de interesse: Teorias de Currículo, Currículo e Avaliação. Práticas pedagógicas.

E-mail: p.talitavidal@gmail.com Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1442-0124>

Gabriel Santos da Silva

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ) e bolsista Capes. Mestre em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2019). Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016) e graduando em Pedagogia pela mesma universidade. É membro da Rede Interinstitucional de Grupos de Pesquisa sobre Privação de Liberdade e do Grupo de Pesquisa Conhecimento, Currículo e Avaliação/CNPq. Áreas de interesse: Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade, Políticas Públicas Educacionais, Sociologia da Educação e Currículo.

E-mail: gabrielsantos.educ@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0106-2655>

Recebido em: 02/09/2021

Aceito para publicação em: 11/10/2021