



4973 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT18 - 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 - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

O currículo da Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade: concepções de professores

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar algumas concepções sobre o currículo da Educação de Jovens e adultos prisional a partir de entrevistas realizadas com professores que atuam no sistema prisional do estado do Rio de Janeiro. Através da metodologia de pesquisa intitulada "Snowball", ou bola de neve, selecionamos nove professores que atuam nesta modalidade de ensino e buscamos compreender suas perspectivas sobre o conceito de currículo estes possuem. Utilizamos como principal referencial teórico-analítico as autoras Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo e a categorização que estas usam sobre diferentes perspectivas existentes de currículo - acadêmica, instrumental, progressivista e crítica. Acreditamos que através dessa análise poderemos compreender um pouco mais sobre o universo da educação de pessoas privadas de liberdade.

Palavras-chave: Currículo; EJA; Educação prisional.

Introdução

Analisar as diversas instituições e os poderes que estas exercem sobre os indivíduos é uma tarefa árdua no fazer científico. As multifaces destas instituições, os agentes envolvidos, as representações destes agentes acerca das instituições, o nível de agência destes em uma lógica interna ou externa a estas instituições e as diversas dinâmicas existentes são apenas algumas das inquietações que nos mobilizam em busca da compreensão de uma parte dessa complexidade.

Vivemos em um dos países em que mais se encarcera no mundo e que possui uma população carcerária com idade, raça, classe social e nível escolar definido, tal qual mostram os dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen. Dentro do contexto legal de execução da pena, diversos direitos são garantidos, mesmo a realidade do sistema penitenciário mostrando-se bastante divergente. Um desses direitos é o direito à educação, destacado em diversos normativos nacionais e internacionais. É na junção dessas duas instituições - a escola e a prisão - que repousa nosso objeto de pesquisa.

A educação em espaços de privação de liberdade é um tema que tem chamado atenção de muitos pesquisadores nos últimos anos. Segundo Rodrigues e Oliveira (2017) ela possui dois marcos cronológicos. Entre os anos de 1996 a 2006 houve uma grande produção de trabalhos científicos na área devido aos efeitos da transição democrática do país, da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. O segundo momento de produção acontece de 2007 até o período atual devido a elaboração e promulgação das Diretrizes Curriculares especificadas para jovens e adultos em privação de liberdade.

Apesar de possuir diferentes perspectivas sobre a educação em espaços de privação de liberdade, a definição desta como um direito é consenso entre os pesquisadores. Para Julião (2013), o Brasil já ultrapassou a etapa que discute o direito à educação na política de restrição e privação de liberdade. Está no estágio em que deve analisar as suas práticas e experiências procurando instituir programas, consolidar e avaliar propostas políticas.

Com o objetivo de contribuir com esse estágio de produção acadêmica, nossa pesquisa teve como principal objetivo compreender concepções sobre o currículo da EJA prisional a partir de entrevistas realizadas com professores que atuam no sistema prisional do Rio de Janeiro.

A Metodologia Snowball

Buscamos obter os dados a partir de entrevistas com professores que atuam com a Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade no estado do Rio de Janeiro. O grupo de professores entrevistados foi selecionado a partir da amostragem "bola de neve" ou snowball.

Segundo Vinuto (2014), a amostragem de bola de neve é utilizada principalmente para finexploratórios e é muito útil para estudar populações difíceis de serem acessadas ou estudadas ou que não há precisão sobre sua quantidade. Esse tipo de amostragem é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência.

A execução da amostragem em bola de neve, segundo Vinuto (2014), se constrói da seguinte forma: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos ou informantes-chaves, nomeados como sementes, com a finalidade de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua rede pessoal, e assim sucessivamente. Dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador (VINUTO, 2014, p. 2013).

Atualmente, no estado do Rio de Janeiro, segundo os dados do Plano Estadual de Educação de Educação em Prisões (PEESP) de 2012, 17 de 48 estabelecimentos de privação de liberdade tem oferta de educação.

Dentro dessas 17 unidades escolares atuam diversos educadores em todos os segmentos da educação básica. Os mesmos dados de 2012 apontam que atuam no sistema cerca de 13 coordenadores pedagógicos/pedagogos e 335 professores.

Escolhemos essa metodologia de pesquisa devido à dificuldade em localizar e selecionar o quadro de professores a serem entrevistados. Portanto, para dar o pontapé inicial em nossa pesquisa, utilizamos como sementes, dois integrantes da disciplina intitulada “Educação de Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade”, ofertada na Universidade Federal Fluminense, ministrada por Elionaldo Julião e Fabiana Rodrigues no segundo semestre de 2017.

A partir dessas duas sementes, foi criada uma rede de contato de professores para a realização das entrevistas. O número de professores entrevistados foi delimitado a partir do que é comumente chamado de “ponto de saturação”.

Segundo Duarte (2002), sabemos quando alcançamos este ponto quando já é possível identificarmos padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão. Atingimos o ponto de saturação com nove entrevistas. Porém, foi possível construir uma rede maior de contatos através da indicação para eventuais futuras pesquisas.

Logo, ao utilizarmos essa metodologia, não foram levadas em consideração variáveis pré-definidas para a escolha do professorado como gênero, disciplina que ministra, local em que atua, entre outras, mas identificamos alguns pontos positivos e negativos quanto ao equilíbrio dessas variáveis.

Surpreendentemente, e acreditamos ter sido um dos pontos positivos da *snowball*, tivemos um equilíbrio em relação ao perfil do professorado. Foram entrevistados professores de todas as áreas do conhecimento - Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Quanto ao sexo biológico dos professores o equilíbrio também se manteve através de cinco professores do sexo masculino e quatro professoras do sexo feminino.

Um ponto negativo que identificamos ao utilizar tal metodologia foi a dificuldade em atingir professores de diversas unidades prisionais. Portanto, como consequência da metodologia acabamos ficando limitados a apenas algumas unidades. Acreditamos que seja possível alcançar um número maior de unidades prisionais, mas nesse caso o número de entrevistas teria que ser extremamente maior.

As entrevistas

As entrevistas realizadas foram semiestruturadas com perguntas abertas, pois através desse tipo de entrevista novas perguntas podem ser acrescentadas, conforme o teor da narrativa do entrevistado. Para a metodologia de análise, utilizamos os pressupostos de Gomes (2016) sobre Análise de Conteúdo, mais especificamente, sobre a análise de conteúdo temática.

A fim de preservar o sigilo da identidade dos professores entrevistados optamos por não divulgar a unidade a qual pertencem e substituímos os nomes dos entrevistados pela letra P, que abrevia a palavra “professor”, sem distinção de gênero, e atribuímos um número de modo aleatório aos entrevistados que compreende os nove professores entrevistados com a identificação de P1 a P9.

O referencial teórico: As perspectivas de Currículo

A definição do que é Currículo é algo amplamente debatido na literatura das teorias curriculares, mas que possui um denominador comum. Segundo Lopes e Macedo (2011), indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, o currículo abrange diversos significados como a grade curricular com disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos etc. Contudo, existe um aspecto que é comum a tudo aquilo que é chamado de currículo: a ideia de experiências e situações de aprendizagem organizadas para um fim educativo através de docentes ou de redes de ensino. É a partir dessa definição básica que estão situadas as disputas das diversas teorias curriculares.

Segundo Lopes e Macedo (2011), as diferentes concepções e teorizações do que vem a ser currículo se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais nos quais são produzidas.

Como dito anteriormente, esta pesquisa teve como um dos objetivos compreender algumas concepções de professores que atuam no sistema prisional do Rio de Janeiro sobre a educação de jovens e adultos privados de liberdade. Um dos fatores que buscamos compreender são as diversas concepções sobre o currículo e para realizar esse estudo, necessitamos de um referencial teórico que nos auxilie na análise dos dados de pesquisa.

Para analisar o discurso dos professores sobre concepções de currículo, utilizamos a sistematização feita por Lopes e Macedo (2011) das diferentes perspectivas sobre o conhecimento. Através dessa sistematização poderemos identificar em algumas falas dos professores um teor maior ou menor de determinada perspectiva. Não buscamos fazer qualquer julgamento sobre tais concepções e por isso não vamos utilizar a categorização mais usual sobre as teorias de currículo (Tradicional, Crítica e Pós-crítica). Acreditamos que pensar em *perspectivas* seja algo mais produtivo, pois como argumentam Penna e Gomes (2013) a função que o currículo cumpre em determinado contexto educativo está presente nas práticas pedagógicas e nela ganham significados, além de ser por elas configurado. Nesse sentido, a perspectiva de cada professor não dá conta da totalidade da prática pedagógica, mas é refletida em certa medida na sua ação.

Lopes e Macedo (2011) diferenciam quatro perspectivas sobre o conhecimento que refletem diretamente nas concepções de currículo. São elas: a perspectiva acadêmica, a perspectiva instrumental, a perspectiva progressivista, a

perspectiva crítica. Por último, as autoras apontam a perspectiva que defendem e problematizam as demais através de um enfoque pós-estruturalista. É importante salientar novamente que essas perspectivas não possuem uma linha evolutiva ou são vistas de modo que uma perspectiva substitua a outra. Trabalhamos com o pressuposto das autoras que frisam que é necessário, inclusive, considerar a mescla entre sentidos diferentes dessas perspectivas.

Uma outra questão que nos faz selecionar essa sistematização como referencial teórico é corroborar com a ideia das autoras que afirmam que na academia a perspectiva crítica se destaque no campo do currículo, mas encontramos traços de todas essas perspectivas nas diferentes significações de currículo que disputam espaço no contexto educacional (LOPES & MACEDO, 2011, p. 71).

A Perspectiva Acadêmica

Nesta perspectiva, a noção de conhecimento envolve um conjunto de métodos e regras para validação de determinado saber. Esse conhecimento epistemológico explica o mundo e define as normas de atuação dos indivíduos nesse mundo. Logo, o currículo na perspectiva acadêmica é estabelecido por conhecimentos disciplinares que tem como principal objetivo garantir a transmissão do conhecimento produzido pela humanidade às novas gerações. Segundo Lopes e Macedo (2011), a escola por meio do currículo, de acordo com essa perspectiva, deve ser capaz de ensinar os princípios racionais que garantem a compreensão do cânone e permitem o desenvolvimento da mente do estudante.

Algumas correntes que seguem essa linha de pensamento são a filosofia do currículo de P. Hirst e R. Peters e os trabalhos de J. Bruner e J. Schwab. Ambos focalizam o conhecimento escolar e a constituição do currículo baseado nas disciplinas acadêmicas.

A perspectiva Instrumental

O currículo segundo essa perspectiva está diretamente relacionado com a noção de eficiência social. Desse modo, compreendem que a escola é uma instituição que tem como principal finalidade formar cidadãos que possam gerar algum benefício para a sociedade. Para Lopes e Macedo (2011) o currículo, sob esta perspectiva, deve atender à formação de habilidades e conceitos necessários para a produtividade social e econômica.

Um dos pensadores do movimento eficientista foi John Franklin Bobbit. O autor escreveu em 1918 o livro *The Curriculum*, defendendo um currículo cuja função é preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa a partir do currículo direto e das experiências indiretas (LOPES; MACEDO, 2011. p. 22). O eficientismo não frisa a questão dos conteúdos ou à seleção de disciplinas mais importantes. A questão central está em cumprir as tarefas e objetivos pré-determinados mesmo que sejam agrupados dentro das disciplinas.

Além de Bobbit, outro autor que se enquadra na perspectiva instrumental é Ralph Tyler. Para o autor, o currículo tem como principal objetivo alcançar objetivos e para isso elabora um modelo linear e administrativo dividido em quatro partes: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência aos processos de ensino; e avaliação do currículo (LOPES; MACEDO, 2011. p. 25).

Lopes e Macedo (2011) sinalizam que pensar em um currículo e conseqüentemente uma escola que visa às demandas e aos interesses do chamado mundo globalizado, é um sinal de que este pensamento está inserido em uma lógica da perspectiva instrumental.

Perspectiva Progressivista

Lopes e Macedo (2011) apontam que o progressivismo rivalizou com o eficientismo no controle da elaboração de currículos oficiais, contando com mecanismos menos coercitivos de controle social. Segundo as autoras, os progressivistas avaliam a educação como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade industrial e buscam construir uma sociedade mais harmônica e democrática.

John Dewey foi um dos principais nomes desse movimento e advogava que o foco do currículo é a resolução de problemas sociais pela educação escolar. Dessa forma, o ambiente escolar é organizado de modo que a criança se depare com diversos problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidades para ela agir de forma democrática e cooperativa (LOPES & MACEDO, 2011. p.23).

Essas perspectivas trazidas anteriormente também são comumente englobadas sob a categoria de teorias tradicionais. Pode-se dizer que há alguns elementos comuns a essas três perspectivas (acadêmica, instrumental e progressivista). Em todas o currículo é algo prescritivo, visto como um planejamento das atividades da escola segundo critérios objetivos e científicos.

Além disso, podemos dizer que essas concepções prezam pela harmonia e progresso da sociedade e dentro deste contexto a escola possui um caráter central de formação. Esta concepção vai ser duramente criticada pelas intituladas perspectivas/teorias críticas do currículo.

Perspectiva Crítica

Os movimentos de contestação às teorias que debatemos anteriormente tiveram início na década de 60. Um período de questionamentos e problematizações sobre diversas questões culturais, políticas, econômicas e, sobretudo, educacionais.

Essas perspectivas que chamamos de críticas englobam diversos movimentos com proposições teórico-práticas distintas, mas que se relacionam na problematização às perspectivas acadêmicas, instrumental e progressivista. Para

estes movimentos, as abordagens científicas do currículo, ao fomentarem a harmonia social e o progresso, buscavam criar um controle social a partir da escola e da inculcação de valores dominantes da sociedade. Em suma, a escola funciona como um aparato de controle social e o currículo escolar seria a expressão e a organização desse controle.

Algumas abordagens críticas que podemos citar são: as teorias críticas de cunho marxista, as teorias que sinalizam a reprodução cultural, a Nova Sociologia da Educação (NSE) e a fenomenologia.

Nas perspectivas marxistas, há uma correspondência entre o papel da escola e a definição das classes sociais. A escola teria como principal finalidade preparar os indivíduos de formas distintas para exercerem funções distintas baseadas na variável classe. A ideia central é a de que a escola é peça-chave na reprodução de uma sociedade de classes ao inculcar valores das classes dominantes.

Autores como Althusser em “A ideologia e os aparelhos Ideológicos de Estado” de 1970, Bowles e Gintis em “A escola capitalista na América” de 1976 e Baudelot e Stablet em “A escola capitalista na França” de 1971 são alguns referenciais desse movimento.

Sob uma perspectiva não tão determinista quanto a marxista, Bourdieu e Passeron desenvolvem o conceito de “reprodução cultural” (1970). Nesse sentido, a escola não inculcaria valores das classes hegemônicas, mas atuaria a partir de uma seleção natural dos indivíduos através de uma “violência simbólica”. Essa seleção acontece, pois a escola se limita a usar o código de transmissão cultural no qual apenas as crianças e jovens da classe dominante já foram iniciados, confirmando a exclusão dos filhos de pais pertencentes às classes subordinadas (SILVA, 1990. p.4)

Na década de 70, mais especificamente na Inglaterra, surgiu um movimento que tinha como objetivo pensar a elaboração curricular e os seus aspectos ideológicos e hegemônicos. Essa corrente ficou conhecida como “Nova Sociologia da Educação” (NSE) e coloca como debate central da discussão sociológica a problematização dos currículos escolares.

Segundo Silva (1990), ao contrário das outras orientações, nas quais o processo de estratificação social é central, na NSE o processo fundamental a ser analisado é o da estratificação do conhecimento escolar. Ou seja, a NSE coloca em questão o processo de seleção que define os conteúdos considerados dignos de serem transmitidos na escola. O trabalho de Michael Young de 1971 “Conhecimento e controle: novas direções para a sociologia da educação” é um dos expoentes desse movimento.

Neste sentido, as contribuições de Michael Apple tornaram-se fundamentais para compreensão de que o currículo escolar é um objeto de disputa política. Segundo Lopes e Macedo (2011), Apple defende a correspondência entre dominação econômica e cultural, como os reprodutivistas, mas ao retomar os conceitos de hegemonia e ideologia como forma de compreender a ação educacional o autor passa a questionar as interações existentes dentro da sala de aula e problematiza de que forma essas interações constituem determinadas relações de poder.

É dentro dessa argumentação que o autor reformula o conceito de currículo oculto, anteriormente defendido por Philip Jackson. Segundo Lopes e Macedo (2011), Michael Apple reformula o conceito para dar conta das diversas relações de poder que existem dentro dos currículos formais. Isto é

Defende que subjaz ao currículo formal, e ao que acontece na escola, um currículo oculto, em que se escondem as relações de poder que estão na base das supostas escolhas curriculares, sejam elas em relação ao conhecimento, sejam no que diz respeito aos procedimentos que cotidianamente são reforçados pelas escolhas curriculares.¹¹

Já o movimento da fenomenologia constituiu-se já uma outra vertente crítica às teorias tradicionais de currículo na década de 70. Os teóricos dessa vertente defendem uma concepção de currículo que está além da compreensão de determinados saberes socialmente prescritos e defendem um currículo aberto às experiências dos sujeitos.

Sendo assim, o argumento fenomenológico se diferencia das outras perspectivas críticas ao destacar a importância do sujeito na constituição do currículo. Segundo Lopes e Macedo (2011), para os teóricos da fenomenologia, a ênfase no caráter social das outras teorias críticas torna o pensamento crítico desmobilizante, uma vez que o indivíduo está preso à estrutura de controle social.

William Pinar consolidou-se como um dos autores mais importantes da fenomenologia em 1975. O autor define que o currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo e que deve considerar que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua biografia. O currículo, neste contexto, deve proporcionar ao sujeito formas de entender a natureza dessa experiência: o mundo-da-vida. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 35).

Ao trazer o indivíduo para o foco da discussão sobre currículo, a fenomenologia faz uma dura crítica às teorias tradicionais, mas também denuncia o caráter pessimista e desmobilizador das teorias críticas reprodutivistas.

A pedagogia crítica Freiriana

Ao falarmos sobre a vertente fenomenológica e a importância atribuída aos sujeitos no debate sobre currículo, não podemos deixar de falar sobre o lugar de Paulo Freire nas teorias críticas de currículo.

Segundo Lopes e Macedo (2011), Freire possui uma influência marxista, mas construiu uma teoria bastante eclética que mescla elementos da fenomenologia e do existencialismo. Para as autoras, o autor é uma das mais importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do “mundo-da-vida” dos indivíduos que convivem na escola (LOPES; MACEDO, 2011, p. 34).

A obra expoente do autor e que evidencia esse ecletismo é a “Pedagogia do oprimido” de 1970. Ao utilizar os conceitos “opressor x oprimido”, Paulo Freire evidencia seu tom marxista e desenvolve como uma determinada concepção curricular e de educação perpetuam desigualdades sociais – a chamada educação bancária. Esse argumento o

aproxima, de certo modo, aos teóricos da reprodução na mesma medida em que se afasta destes, pois o autor propõe que através de uma pedagogia crítica e baseada no diálogo, seja possível ir contra essa reprodução/hegemonia. É o espaço de (re)ação do sujeito, a resistência.

Diante disso, é preciso pensar uma educação que não esteja baseada na transmissão de conteúdos ou organização básica dos conhecimentos, mas que esteja baseada na interação entre os sujeitos. Esta interação, segundo Lopes e Macedo (2011), começaria na própria decisão dos conteúdos em torno do diálogo estabelecido.

A pedagogia crítica defendida por Paulo Freire serviu de base para outros autores que questionam o “pessimismo pedagógico” desenvolvido pelas teorias reprodutivistas. As teorias da resistência são um exemplo de como a pedagogia crítica freiriana ganhou um espaço importante no debate sobre as teorias de currículo, sobre os distintos papéis da escola.

Tendo como base esse estudo das diferentes teorias e concepções de currículo apresentaremos uma breve análise das concepções de currículo que se apresentaram em meio ao discurso dos professores entrevistados.

O currículo segundo os entrevistados

Como dito anteriormente, esta pesquisa tem principal objetivo compreender algumas concepções sobre currículo da EJA prisional do estado do Rio de Janeiro a partir do material coletado por meio de entrevistas com professores que atuam com essa modalidade de ensino.

Uma das temáticas que investigamos é a concepção e definição que estes professores possuem sobre o conceito de currículo. Ao serem questionados sobre o que eles compreendiam como currículo obtivemos uma certa variedade de respostas, mas que possuíam fatores comuns.

Segundo P1, o currículo é apenas uma espinha dorsal, apenas um caminho pra chegar em algo final, mas que nem tudo é possível de “ver”, ou seja, de ser abordado. Nesse sentido, P1 está definindo currículo como uma série de conteúdos da disciplina que serão ministrados ao longo do ano. Complementa que, “*o currículo, dentro do sistema penitenciário, tem que ser um currículo de prática, de situações do dia a dia. O currículo tem que ser contextualizado*”.

Logo, para P1, o currículo é visto como uma série de conteúdos que devem ser aplicáveis na prática e contextualizados com a realidade dos detentos.

P6 corrobora com a mesma concepção de que o currículo deve ser algo voltado para a prática e de situações cotidianas e desenvolve que deve haver uma junção das disciplinas à realidade

“temos que considerar o currículo sendo transformador, indo além do conteúdo, limitado da própria legislação brasileira [...] Tem certos conteúdos que você não percebe uma aplicabilidade direta e acaba se perdendo.” (P6)

O entrevistado defende, portanto, que o currículo deve ser uma junção entre conteúdos acadêmicos com a realidade de vida dos alunos, algo que seja aplicável no cotidiano, pois quando a aplicabilidade direta não acontece, acaba se perdendo. A partir do momento em que existe essa junção, o currículo adquire o aspecto transformador do dia a dia.

P5 segue uma linha de pensamento muito próxima, mas enfatiza que o currículo

“tem que andar junto com a tecnologia, tem que andar junto com a industrialização e com a clientela que tá recebendo. Currículo é isso, pra mim... e tem que tá sempre sendo atualizado com a realidade da sociedade que eu tenho agora.” (P5)

Alguns entrevistados definem que o currículo corresponde a formação educacional/acadêmica dos indivíduos. Para P2, por exemplo, o currículo seria o aluno ter condições de cumprir etapas e acrescentar cada etapa na sua formação pessoal. Segundo o entrevistado:

“Eu tô vendo currículo como alguém que tenha feito o ensino fundamental, aí aumentou o seu currículo com o ensino médio, fez o ensino técnico, trabalhou, teve uma experiência aqui, outra experiência ali e foi agregando tudo aquilo e currículo vai dizer o que ela é. E às vezes o currículo não diz o que a pessoa é.”(P2)

De forma similar a P2, para P7 currículo é aquilo que o gabarita como professor. Inferimos, neste sentido, que o entrevistado esteja se referindo a sua formação acadêmica.

Indo de encontro a uma concepção de que currículo é algo relacionado à formação acadêmica, mas diferenciando-se em um determinado ponto P8 diz que:

“Currículo... pra mim vale mais o currículo que você adquire da vida do que o currículo daquele que tem mestrado, doutorado [...] Então pra mim, o currículo é a vida. É experiência de vida. Não adianta ter no papel, se você não tem prática nenhuma.” (P8)

O entrevistado segue uma concepção de que existe o currículo relacionado à formação acadêmica e o “currículo da vida” e sinaliza que para ele o currículo mais valioso é o da vida, dando maior ênfase à prática do cotidiano em contraposição ao conhecimento acadêmico. Em uma concepção muito próxima, P3 diz que

“o currículo melhor é o currículo da vida, do cotidiano, dos acontecimentos e você tem que andar conforme esses acontecimentos. Que aí você vai formar cidadãos bem formados, bem alinhados com o que acontece. Eu não sou a favor daquele currículo clássico, tradicional, básico... não, não concordo. Mas eu acho que também, assim, dali você tem que tirar sim muita coisa. Umas coisas que se agreguem ao que você tem agora no momento. Pra realidade daquele ambiente, daquele local.” (P3)

Portanto, P3 valoriza o “currículo da vida” como o mais importante e afirma que através do currículo clássico e tradicional consegue tirar muitos elementos para trabalhar em sala de aula e contextualizá-lo ao ambiente em que está dando aula. Podemos identificar uma mistura entre conhecimentos do cotidiano e conhecimento acadêmico nessa

definição.

Outros entrevistados assumem uma perspectiva diferente. Para P9 currículo é *“aquilo que vai ser trabalhado durante um determinado período”*. Logo, corresponde a uma seleção de conteúdos que serão desenvolvidos no período letivo.

Já P4 defendeu que Currículo são diretrizes do que precisa ser trabalhado e de como poderia trabalhar determinadas coisas em sala de aula e que a partir disso iria adaptando ao meio onde se coloca e se encontra. Assim, podemos identificar também uma concepção de que o currículo corresponde a algo fixo e que vai sendo adaptado de acordo com as demandas locais, ao público local como foi desenvolvido por alguns entrevistados.

As definições do que vem a ser currículo, portanto, mostram-se pouco evidentes de acordo com os discursos dos professores. Os desenvolvimentos giram em torno de perspectivas que dissertam sobre tipos de conhecimento e formação (o acadêmico e o conhecimento de vida); e uma forma de orientação de como trabalhar conteúdos ao longo do ano.

Contudo, ao questionarmos como os professores avaliam a concepção de currículo instituída pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e o currículo proposto, conseguimos um maior desenvolvimento sobre o que eles compreendem como currículo.

A grande maioria dos entrevistados trouxe a questão do currículo mínimo definido pela SEEDUC/RJ como algo problemático para a EJA prisional e que deveria ser repensado. Esse currículo mínimo é proveniente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA de 2000, que institui os conteúdos mínimos a serem elaborados na oferta do ensino fundamental e médio para a educação de jovens e adultos.

Segundo os artigos 3º e 4º as Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino fundamental e do ensino médio se estenderão à modalidade da educação de jovens e adultos. Logo, a EJA possui os mesmos currículos mínimos das outras modalidades de ensino (fundamental e médio), seguindo as diretrizes da LDBEN (1996), mas deve levar em conta os princípios de equidade, diferença e proporcionalidade para a contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio que considerará as situações, as faixas etárias e os perfis dos estudantes. (BRASIL, 2000).

A SEEDUC/RJ define que o currículo mínimo

“tem como objetivo estabelecer orientações institucionais aos profissionais do ensino sobre as competências mínimas que os alunos devem desenvolver a cada ano de escolaridade e em cada componente curricular, imprimindo-se, assim, uma consistente linha de trabalho, focada em qualidade, relevância e efetividade, nas escolas do Sistema Público Estadual do Rio de Janeiro.”^[2]

A SEEDUC/RJ diz ainda que buscou construir um currículo mínimo que atendesse às demandas do alunado que compõe a Educação de Jovens e Adultos valorizando todas as suas especificidades. Além disso, acrescenta que “o currículo mínimo selecionado foge do currículo conteudista, que define o aluno como uma tábula rasa, e privilegia uma proposta que permite um processo de aprendizagem dialógico”.

Apesar de apresentar um caráter flexível e de orientações de competências mínimas, deixando uma brecha para a participação do professor e da comunidade escolar na construção do que vem a ser definido como currículo, a proposta feita pela Secretaria de Educação é duramente criticada pelos professores.

P1 afirma que

“O currículo mínimo que a SEEDUC impõe é feito pra escola fora do sistema [...] eu acho que o sistema prisional deveria ter um currículo só do sistema prisional, o sistema prisional deveria ter uma prova do ENEM só do sistema prisional.”(P1)

Outros professores defendem a existência de um currículo exclusivamente voltado para as escolas localizadas em prisões. Esse é o caso de P6 que afirma que desde 2013 aplicam o currículo mínimo e que possuem liberdade para trabalhar com o currículo e que não tem anda engessado em relação a isso, mas acredita

“que deveria se estudar o currículo especificamente pela realidade prisional, de se unir as escolas, unir os professores, e nós mesmos elaborarmos esse currículo.” (P6)

P7 se posiciona de modo semelhante, mas é mais enfático e crítico quanto ao currículo mínimo:

“existe uma coisa chamada currículo mínimo, que o estado diz que a gente tem que cumprir aquelas matérias a cada semestre ou a cada bimestre... só que eu vejo um problema nisso, porque não existe um currículo específico para o ensino prisional. Para mim deveria de ter [...] a forma que é apresentado pelo estado não funciona... a necessidade daquele aluno é outra [...] O currículo hoje que a gente tem que usar é pra quem trabalha em turma regular.”(P7)

O argumento de que o currículo da EJA prisional é o mesmo da EJA regular surge também na fala de P5 que diz que o *“O currículo do EJA é o mesmo que tem aqui fora [...] O currículo é um só, mas não condiz com a realidade de dentro do presídio*. Já P3 afirma que devem haver variações desse currículo mínimo, pois não tem como aplicar um currículo mínimo no país inteiro.

A perspectiva de que o currículo não atende às demandas dos sujeitos é frequente em diversas falas dos entrevistados. P4 afirma que o currículo mínimo *“é falho. Ele é vago. Ele não atende. Você não faz a diferença, que precisaria fazer”*. P2 corrobora com essa perspectiva e diz que

“o estado tem um currículo mínimo que a gente basicamente tem que atender aquilo. Sendo que nem sempre aquilo vai atender a

necessidade daquela escola, daquela comunidade, daquela sociedade". (P2)

Em contraposição às demais respostas, P9 encara o currículo mínimo como uma base e que a partir dali tem liberdade para definir seu currículo. Para ele *"Nessa parte o presídio me favorece. Porque eu posso desenvolver meu projeto"*.

Já P8 afirma que quando entrou para dar aula no estado existia o currículo mínimo, mas este fora retirado. A partir disso, teve que se orientar a partir dos livros didáticos.

Exceto pelos posicionamentos de P8 e P9, podemos perceber uma enorme incongruência entre a definição do que é o currículo mínimo pela legislação e a concepção dos professores sobre como esse currículo é instituído.

Ao analisarmos as entrevistas conseguimos identificar também que a maior parte dos discursos sobre o currículo está centrada em uma organização disciplinar. Lopes e Macedo (2011) definem isso como uma sistemática de organização do trabalho pedagógico que se expressa em um quadro de horário, no qual temos um professor designado para uma turma, em um dado horário e em um determinado espaço para ministrar um conjunto de conteúdos previamente definidos.

Além disso, podemos identificar através de determinados discursos algumas perspectivas sobre como deveria ser o currículo da EJA prisional e o papel que este deve exercer naquele meio. Em alguns pontos podemos identificar uma perspectiva instrumental que pensa o currículo como algo voltado para os interesses do mundo globalizado, mas ao questionarem que o currículo não atende às demandas dos sujeitos privados de liberdade e que não condiz com a realidade em que vivem, podemos analisar uma aproximação com a concepção progressivista de Dewey.

O progressivismo tem como um dos pilares de sua teorização, a valorização da experiência de vida dos alunos como forma de conhecimento. Contudo, esse conhecimento de vida e os conteúdos devem estar alinhados à construção do bem-estar social. Portanto, a escola tem como papel contribuir para as mudanças sociais formando alunos para serem cidadãos em uma sociedade democrática (LOPES & MACEDO, 2011).

Essa proposta de integração entre distintos saberes pode ser confundida, a princípio, com a noção de educação popular proposta por Paulo Freire. Porém, há uma diferença decisiva entre essas concepções, pois uma visa a manutenção de uma sociedade democrática e outra uma perspectiva política crítica ao modelo social hegemônico.

É possível identificar, na fala de alguns dos entrevistados, uma aproximação com uma perspectiva crítica ao notarmos o questionamento sobre qual "currículo" é mais importante, mas não é o suficiente para definirmos como uma posição crítica sobre currículo, pois não pudemos observar questionamentos sobre o *por quê* de determinados conteúdos ou disciplinas acadêmicas serem selecionados como formas válidas de conhecimento escolar. Ou seja, não identificamos um debate ou uma problematização sobre tais questões.

Como foi dito anteriormente, não definimos que a prática docente dos professores entrevistados esteja necessariamente calcada nas perspectivas interpretadas. Como afirma Sacristán (1998), o currículo refere-se a uma dada realidade, o que inclui aspectos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, indo muito além de uma simples organização e listagem de conteúdos de disciplinas. Sendo assim, tivemos como objetivo compreender a concepção presente nos discursos dos docentes, o que corresponde a apenas uma face da dinâmica escolar. Para compreendermos como a noção de currículo é vivida e colocada em ação, necessitamos de uma observação e análise das práticas docentes no cárcere.

Algumas considerações

Buscamos nesse artigo identificar algumas perspectivas de currículo presentes nas concepções de professores que atuam na EJA prisional do Rio de Janeiro. Através da análise identificamos que o progressivismo e a noção de experiência de vida atrelada a constituição de um currículo que resolva as questões sociais e esteja voltado para uma sociedade democrática estão presentes em maior nível.

Notamos, também, que o conceito de currículo não fora problematizado por nenhum dos entrevistados, o que evidencia uma falta de proximidade com a temática e com os debates existentes no campo do currículo. Acreditamos que seja uma questão que atravessa fundamentalmente a formação de professores e que necessita de mais aprofundamento em futuras pesquisas.

Foi possível identificar que uma grande oposição ao "currículo mínimo". A maior parte dos professores afirmou que o documento é prescritivo e que não leva em consideração as particularidades dos alunos privados de liberdade. O que é uma grande contradição, visto que o documento busca assumir um papel de flexibilidade para o atendimento das demandas de cada local. Neste sentido, apontamos para a necessidade de uma análise desses documentos com o objetivo de identificar as diversas questões que são abordadas e as concepções de currículo presentes nestes.

Por último, enfatizamos que esta pesquisa buscou apenas compreender as concepções de currículo que se apresentaram nos discursos dos professores. Acreditamos que através da análise das práticas do cotidiano escolar seja possível identificar de forma mais precisa as perspectivas que orientam os docentes que atuam na escola da prisão. A dificuldade de entrada no sistema prisional para a realização de uma pesquisa que envolvesse tal observação ainda é um entrave para o desenvolvimento dos estudos na área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Brasília, DF: CNE, 2000.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**. Curitiba, n. 24, p. 213 - 225, 2004

JULIÃO, E. (org). **Educação Para Jovens e Adultos Em Situação De Restrição E Privação De Liberdade : Questões, Avanços e Perspectivas**. Rio de Janeiro: Paco Editorial, 2013.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez. 2011

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Rio de Janeiro. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2012.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed. 1998.

SILVA, T. T. da. A Sociologia da Educação entre o Funcionalismo e o Pós-Modernismo: os Temas e os Problemas de uma Tradição. In: **Em Aberto**, n. 46. 1990.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22: 203-220, ago/dez. 2014

[1] LOPES, Alice C. MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011. p. 32.

[2] Retirado de <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5687863>. Essa definição de currículo mínimo está presente na apresentação dos livros que dissertam sobre o conteúdo mínimo que deve ser ministrado em cada disciplina da EJA.