



## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL

Sebastião Cesar Meirelles Sant'Anna

### **As Práticas Curriculares na Educação Prisional e as Influências da Memória Social.**

Rio de Janeiro  
2015

Sebastião Cesar Meirelles Sant'Anna

**As Práticas Curriculares na Educação Prisional e as Influências da Memória Social.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Memória Social.

Área de Concentração: Estudos Interdisciplinares em Memória Social.

Linha de Pesquisa: Memória, Subjetividade e Criação.

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lobélia da Silva Faceira

CO-ORIENTADOR: Prof. Dr. Francisco Ramos de Farias

Rio de Janeiro

2015

S231 Sant'Anna, Sebastião Cesar Meirelles.  
As práticas curriculares na educação prisional e as influências da Memória Social / Sebastião Cesar Meirelles Sant'Anna, 2015.  
106 f. ; 30 cm

Orientadora: Lobélia da Silva Faceira.  
Coorientador: Francisco Ramos de Farias.  
Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

1. Prisioneiros - Educação - Brasil. 2. Criminosos - Reabilitação.  
3. Prisão. 4. Educação - Currículos. 5. Memória - Aspectos sociais.  
I. Faceira, Lobélia da Silva. II. Farias, Francisco Ramos de.  
III. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Memória Social. IV. Título.

CDD – 365.660981

Sebastião Cesar Meirelles Sant'Anna

**As Práticas Curriculares na Educação Prisional e as Influências da Memória Social.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Memória Social.

Área de Concentração: Estudos Interdisciplinares em Memória social.

Linha de Pesquisa: Memória, Subjetividade e Criação.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Lobélia Faceira da Silva – UNIRIO  
Orientadora

---

Prof. Dr. Francisco Ramos de Farias – UNIRIO  
Co-orientador

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Scaffo - UFRRJ

Rio de Janeiro

2015  
**DEDICATÓRIA**

À minha mãe.

Queria eu que todo o meu amor se tornasse palpável, tangível e concreto para que pudesse ofertar em forma de presente a você.

## AGRADECIMENTOS

Nenhum trabalho se faz sozinho. Ao longo de nosso caminho vamos construindo relações que podem se estender por toda a vida, ou se desfazer como uma nuvem ao sabor do vento. No entanto, aqueles que são representativos permanecem em nossa memória.

Ao terminar essa etapa, busco nas lembranças acontecimentos e pessoas que contribuíram para que eu chegasse aqui. Talvez, por algum motivo, o esquecimento me acometa, porém, espero que eu possa expressar minha gratidão a todos, indistintamente que marcaram a caminhada.

A uma energia superior, chamada de cosmos, de Deus, ou seja, qual denominação for, por minha existência, por estar latente em mim, me impulsionando para continuar.

Agradeço à minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lobélia Faceira da Silva por sua enorme contribuição, companheirismo e dedicação, que permitiram o melhor desenvolvimento desse trabalho. Agradeço também ao Prof. Dr. Francisco Ramos de Farias, que além de compor a banca de avaliação, prestou enorme contribuição para a composição dessa dissertação.

Dentro do espectro familiar, agradeço, sobretudo à minha mãe, mulher guerreira que, analfabeta funcional e viúva aos trinta e oito anos e com cinco filhos, encontrou força para criar todos, desejando sempre que esses pudessem ser de alguma forma melhor que ela. Agradeço aos irmãos Marcos, pelos livros e Denise por todas as ajudas, mesmo quando para ela era difícil ajudar. À tia Marlene, agradeço a dedicação, e mais que isso, por ter ser tornado uma espécie de modelo, exemplo de responsabilidade, de seriedade, de honestidade.... A Isolda, mais que tia, uma amiga a quem agradeço por ouvir e apoiar, me ajudando em todas as incertezas diante da vida.

Ao corpo docente, devo agradecer de forma especial! A esses profissionais que, mais do que me ensinarem conteúdos, ajudaram a construir o que sou hoje, e, mais ainda, incutiram-me a admiração e desejo de também me tornar um professor. Professoras Margareth, Regina Célia, Elza e Luzia, do ensino fundamental, primeiro segmento, Professora Ilza, do fundamental, segundo segmento, Nair, do ensino médio e que me fez entender matemática, em nível de graduação agradeço à maravilhosa profissional, professora Ângela, extremamente dedicada à sua atuação, Professora Maria Elena, sempre disposta a ajudar, professora Adrienne Ogêda, por me aceitar como seu monitor, professora Cláudia Miranda, por ajudar no início da construção do meu trabalho, ao professor João Paulo (Joca), que me orientou na graduação, à professora Antônia

(Tunica) pela grande contribuição quanto ao entendimento da EJA e à Professora Sandra Albernaz pela força ainda no processo de seleção. Agradeço também ao professor Elionaldo Julião pelas contribuições em nível de educação para privados de liberdade e à Professora Maria de Fátima Scaffo, por disponibilizar seu tempo e aceitar ser membro da banca.

Os amigos..... Simone, Rosa, Carla, por momentos difíceis e prazerosos na nossa atuação em projetos sociais. Elizete, irmã e amiga que me deu muito mais que força, acreditou em mim em momentos que eu mesmo não acreditava, Sandro (Dedeco), por trazer alegria e fazer meu caminho mais leve, Dalmir, pela amizade e generosidade que me permitiu tantas coisas, disponibilizando espaço, dando apoio moral e material, Siana, por acreditar e ajudar ainda no começo da construção do caminho de pós-graduação, Vanessa e Larissa, que me acompanharam durante a graduação, Alexandra, que penso ter começado a graduação apenas para que nos conhecêssemos.

Aos companheiros Cícero, Herton e Vinícius, que, cada um a seu tempo, dispuseram-se e me ajudar e demonstraram apoio e compreensão pelas inúmeras vezes que me faltou tempo.

Às companheiras e chefes Renata, Elizabeth e Fernanda, por permitirem que eu pudesse de fato cursar as disciplinas obrigatórias, flexibilizando meu tempo e apoiando sempre que necessário.

Finalmente, mesmo sendo redundante, agradeço novamente à minha mãe, razão por eu estar aqui, por eu existir e amar.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos e eterna gratidão!

A delinquência é a vingança da prisão contra a justiça.  
Michel Foucault

## RESUMO

Esse estudo tem como objetivo principal a análise do currículo na educação prisional. Ao analisar tal objeto, percebemos que a educação oferecida nos cárceres está submetida ao mesmo currículo aplicado à educação de jovens e adultos; sendo assim, buscamos discutir sua pertinência, uma vez que, aqueles que se encontram privados de liberdade representam sujeitos sociais com necessidades muito específicas, sobretudo levando em consideração as normas as quais estão submetidos enquanto apenados. O desenvolvimento do trabalho se deu com a revisão bibliográfica, sendo pesquisadas as categorias prisão, educação, currículo e sociedade. Nessa perspectiva de revisão bibliográfica procuramos estabelecer um diálogo entre as categorias estudadas, destacando a relação entre memória e a percepção que a sociedade tem a respeito daqueles que infringem as leis. Percebemos que as construções de memória ocorreram num sentido de tentativa de exclusão desses sujeitos do corpo social, assim como de não entendimento do crime como uma construção desse mesmo corpo. Assim, a imagem que se estabeleceu daqueles que infringem as leis foi a de que esses sujeitos devam pagar a sociedade por sua infração, o que, por sua vez, reflete na visão generalista da limitação dos seus direitos enquanto cidadão. Dessa forma, a educação muitas vezes perde o caráter de um direito instituído, passando ser vista como uma benesse ou como um mecanismo de sujeição dos presos às normas sociais. A legislação ao determinar a educação como um direito gratuito e universal também determina um currículo oficial que deve ser seguido; dentro desse espectro, o foco da discussão quanto ao currículo para aqueles privados de liberdade concentra-se na necessidade ou não desses sujeitos terem um currículo específico. Alguns acreditam que ao criar um currículo específico estamos respeitando as especificidades desse grupo, atribuindo à educação um sentido mais democrático, enquanto outros acreditam que esse movimento levaria a uma prática preconceituosa, desconsiderando o grupo estudado com parte do grupo social como todo, caracterizando um sentido de exclusão. Tal discussão e a influência da Memória Social a respeito da mesma consiste no foco principal do desenvolvimento desse trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Prisional. Currículo. Memória. Prisão. Sociedade.

## ABSTRACT

This study has as main objective the analysis of the curriculum on prison education. When analyzing such an object, we realized that the grade education offered in the jail system is subject to the same grade education applied to education of young people and adults; Therefore, we try to discuss their relevance, as those who are in lack of freedom represent social individuals with very specific needs, especially regarding the standards those people are submitted as inmates. The development of this essay took place through the literature review system. The following categories were researched: prison, education, curriculum and society. Through this perspective of literature review we try to establish a dialogue between the categories studied, emphasizing the relationship between memory and the perception the society has about those who break the laws. We realize that the constructions of memory occurred in a way of deleting these individuals from the social body, as the non understanding the crime as the construction of one. This way, the image which were established from those who break the laws was that these individuals must pay the society for his infringement, which reflects the ordinary vision to limitate their rights as citizens. In this way, education often loses the characteristic of a duty imposed, starting to be seen as a benevolence or as a mechanism of subjugate the prisoners to social norms. The **Statutory law**, that determine the education as a free universal right, also determines an official grade education that must be followed. Through this perspective, the main issue in the discussion regarding the grade education for those who are in lack of freedom focuses on the need or not of a specific grade for these individuals. Some people believe that creating a specific grade education we are respecting the specificities of that group, giving to education a more democratic attribution. while others believe that this movement would take to a segregation practice. desconsidering the studied as part of the social group as a whole, characterizing as a sense of exclusion. Which discussion and the influence of Social memory regarding the same consists in the main focus of the development of this work.

Keywords: Prison Education. Curriculum. Memory. Prison. Society.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>SUPLÍCIO, PUNIÇÕES E INSTITUIÇÕES PENAIS: A HISTORICIDADE ATRAVESSADA PELA MEMÓRIA.....</b>	<b>16</b>
1.1 . As hierarquizações do punir postuladas por Foucault.....	19
1.2 . Sobre a punição: “Não punir menos, mas punir melhor”.....	22
1.3 . O Aparelho jurídico brasileiro, as construções das prisões e sua inserção no processo de construção da memória social.....	31
<b>A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PARA OS PRIVADOS DE LIBERDADE: DIALÉTICA DA EXCLUSÃO/INCLUSÃO.....</b>	<b>40</b>
2.1. A historicidade da EJA e as considerações acerca da construção do sentimento de exclusão.....	41
2.2. Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade :A construção da memória referente aos mesmo.....	52
<b>A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM QUESTÃO.....</b>	<b>60</b>
3.1. Mudanças e busca de sentidos na Educação de Jovens e Adultos.....	73
3.2. O Currículo e a educação para os privados de Liberdade.....	79
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>

## ÍNDICE DE SIGLAS

EJA - Educação de Jovens e Adultos.....	11
LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação.....	11
SEDH - Secretaria Especial de Direitos Humanos.....	12
PNE - Plano Nacional de Educação.....	12
INEP - Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.....	43
ONU - Organização das Nações Unidas.....	44
UNESCO - Órgão das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.....	44
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização.....	45
MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos.....	46
PAS - Programa de Alfabetização Solidária.....	46
PROENA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.....	46
FUNDEFF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental.....	46
CNE - Conselho Nacional de Educação.....	46
CEB - Câmara de Educação Básica.....	46
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.....	49
LEP - Lei de Execuções Penais.....	55
DEPEN - Departamento de Execução Penal.....	55
PRONASCI - Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania.....	56
CONSEG - Conferência Nacional de Segurança Pública.....	56
ISAP's - Inspectores de Segurança Penitenciária.....	56
OSPB - Organização Social e Política Brasileira.....	69
EPB - Estudos Políticos Brasileiros.....	69
SEF - Secretaria de Educação Fundamental.....	71
MEC - Ministério de Educação e Cultura.....	71
CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe.....	72

## INTRODUÇÃO

Durante cerca de seis anos trabalhei em projetos sociais como educador em comunidades carentes do município do Rio de Janeiro. Nesse espaço de convivência, tive contato com muitos alunos cujos pais e/ou outros familiares encontravam-se em situação de privação de liberdade. Posteriormente, durante o curso de Pedagogia, pude observar que a educação prisional era muito pouco estudada pelos alunos do curso; dessa forma, decidi que esse seria meu tema para a monografia *A História da Educação Prisional no Brasil e a Pedagogia Progressista: Uma visão da Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade* (2013), que apresentei como trabalho de conclusão de curso. Interessado pelo assunto, decidi aprofundar o debate teórico sobre o tema, o que implicou num esboço para a minha dissertação de mestrado.

Dentro do espectro da educação prisional, observei que esse tipo de educação está atrelado à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Se por um lado as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), representaram um marco para a EJA no sentido de denominá-la uma modalidade de educação, tirando da mesma o caráter secundário que até então era vista, por outro, a falta de especificações quanto à mesma assim como para sujeitos tidos como “excluídos”, como quilombolas, índios, pessoas privadas de liberdade, entre outros, fazia com que essa permanesse como uma espécie de educação de segundo nível, alocada num grupo heterogêneo, sem que fossem pensadas estratégias pedagógicas e políticas públicas que remetesse somente a essa modalidade de educação.

No entanto, ao pensarmos em leis específicas que atendam a esse grupo de sujeitos privados de liberdade, podemos incorrer no risco de estigmatizá-lo ou excluí-lo, como se esses não fizessem parte de uma população plural. O problema então se concentra em como atender determinadas populações, nesse trabalho representado por aqueles privados de liberdade, dentro de uma discussão que envolve a questão de incorrer ou não numa discriminação ou separação desse grupo como parte de um todo. A necessidade de atendimento, estudado aqui no campo educacional, merece a atenção no sentido de buscar ferramentas que efetivamente proporcionem uma educação que se proponha ao seu papel de formação do sujeito. Atendê-los em suas especificidades através de currículo específico representa um problema baseado na discussão acerca do sujeito enquanto sua constituição subjetiva; sendo assim a problemática do currículo específico se estende para a forma pela qual esse é entendido a partir de então: é um sujeito que

passa a ser estigmatizado por sua situação ou apenas um sujeito entendido em suas diferenças, tendo essas respeitadas e atendidas de forma a não se universalizá-las?

Para que possamos compreender melhor a questão de constituição atual do currículo que atende aos sujeitos privados de liberdade, pensamos ser necessário desvelar como essa modalidade de educação se constituiu através do tempo. Temos assim, ferramentas que auxiliam na necessidade do entendimento do legado social deixado em nível de memória, que possivelmente justifica os posicionamentos sociais e educacionais na contemporaneidade.

Movimentos internacionais, como a Declaração de Hamburgo, em 1997, influenciaram a política de educação brasileira, tendo como reflexo o estabelecimento de metas pelo Plano Nacional de Educação (PNE-2001), a serem atingidas num período de dez anos em todas as unidades prisionais, que atendessem jovens e adultos através de formação profissional e educacional. Em 2009, com a realização da 1ª Conferência Nacional de Segurança Pública, avançou-se na discussão para que fossem fixadas as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade (2010), visando a articulação dos estabelecimentos penais com diversas áreas do governo, universidades e entidades civis, no sentido de otimização de políticas públicas relativas à educação nas prisões.

Tramita no Congresso Nacional desde de 2006, quando publicada pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), a inserção das escolas prisionais num contexto de unidades socioeducativas, estimulando que cada uma dessas unidades construa seu Projeto Político Pedagógico, fundamentando o mesmo. Porém, Julião (2012, p.32), com relação às ações de educação em unidades prisionais, afirma que “as ações de educação são realizadas indiscriminadamente, sem levar em consideração as características do público-alvo, do regime de atendimento da unidade, bem como das características do espaço físico de cada unidade”. Pensando as características específicas desse público-alvo, ou seja, os adultos privados de liberdade em regime fechado ou semi-aberto, o currículo representa um ponto central de discussão, uma vez que, é a partir do mesmo que se desenvolvem as ações tanto pedagógicas como relacionais dentro das escolas prisionais, não obstante, o currículo representa de maneira similar um dos pontos centrais para o desenvolvimento dos Projetos Políticos Pedagógicos nas unidades prisionais, como sugeridos para as mesmas, numa visão socioeducativa pela SEDH (JULIÃO, 2012).

Para fins de análise do currículo, adotamos nesse trabalho as postulações feitas por Gomes (2008), nas quais o currículo é entendido para além de um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, envolvendo as práticas sociais, políticas, administrativas e econômicas. Tal concepção, além de estender a compreensão em termo curricular, nos permite fazer um recorte mais efetivo quando tratamos da memória social, uma vez que essa, no seu aspecto dinâmico, compreende a construção social de um determinado grupo.

Essa deve ser também entendida a partir da disseminação de saberes e valores ideológicos, inferindo assim na questão curricular. A partir daquilo que podemos entender como os valores da construção social, sendo atravessados pela educação, entendemos que essa representa um forte instrumento de disseminação de hegemonia, constituindo-se como um aparelho hegemônico, ao mesmo tempo em que, entendemos igualmente sua possibilidade de representar uma ferramenta na disseminação de uma contra-hegemonia (GRAMSCI, 2001).

Para Gramsci (2001) a hegemonia burguesa na sociedade civil possui uma importância central para a explicação do funcionamento do sistema capitalista. Para o autor, o predomínio ideológico de valores e normas burguesas, assim como o conjunto das relações culturais, ideológicas, intelectuais, espirituais e políticas são vistas como a hegemonia. Assim, a análise de Gramsci foca o conjunto dessas relações e não a estrutura em si. Segundo Gramsci (2001) o fator ativo do desenvolvimento histórico está assentado no complexo de relações ideológicas e culturais que compõem a superestrutura. O conceito de hegemonia gramsciano implica na liderança política, moral e intelectual, assim como o exercício de poder de uma classe dominante sobre uma classe dominada. Não obstante, na discussão acerca da hegemonia, Gramsci postula um consentimento da classe dominada a respeito de sua dominação e subordinação. Ainda segundo o autor, o contexto histórico, a partir do momento que influencia os interesses das classes dominantes, incide na hegemonia em si, sendo assim, a hegemonia também é considerada mutável. Sendo palco de contradições e conflitos, a hegemonia se expressa na sociedade por um conjunto de práticas, ideologias e agentes, ao que Gramsci chamou de *aparelhos hegemônicos*. O Estado, através dos aparelhos ideológicos como igrejas, escolas, mecanismos culturais, dentre outros, dissemina os valores burgueses, tornando-se assim coercitivos e hegemônicos. Dentre as várias instituições que constituem o aparelho hegemônico, centralizei a análise desse trabalho na escola e no seu papel ideológico, esclarecendo que esta análise só tem sentido se inserida no contexto da luta de classes e dos interesses da classe dominante, que exerce seu poder e controle

em relação à sociedade civil através dessas mesmas instituições. Historicamente, a educação apresenta-se como um campo de disputa hegemônica, onde a escola não é apenas um aparelho ideológico da classe dominante, mas um espaço contraditório de interesses diversos.

O presente trabalho aborda esse contexto de contrariedade no âmbito da EJA, assim como para a Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade.

As Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade (BRASIL, 2010), levantam a importância de se levar em consideração as aspirações desse público no sentido de construção curricular, no entanto, os estudos acadêmicos realizados no âmbito de educação prisional no país apontam para práticas pedagógicas que vão de encontro a essa consideração, uma vez que o entendimento de currículo ocorre num sentido totalitário, majoritariamente com a simples disseminação de conteúdos considerados relevantes à formação do apenado, sobretudo no que diz respeito à sua inserção no mercado de trabalho quando egresso do sistema.

Buscando analisar o currículo da Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade, o trabalho procura desenvolver o diálogo entre o currículo e a sua subjetivação e as ações previstas no currículo em si. Para que cheguemos a esse objetivo, fizemos, num primeiro momento, a análise das formas de punição, especificamente a privação de liberdade, acreditando que esse estudo possa nos ajudar a desvelar a visão preconceituosa com relação ao sistema prisional, sobretudo daquele que cumpre algum tipo de pena por transgressão de leis. Entendemos as leis como um conjunto de normas estabelecidas em nome da sociedade e que devem ser cumpridas sob a égide da mesma. Na tentativa de entender como tal quadro de marginalização do sujeito que transgride a lei se estabeleceu, iniciamos esse trabalho debruçados sob a historicidade penal, com seus mecanismos de punição, assim como a construção da imagem desses mesmos sujeitos.

Ao se discutir a forma histórica pela qual a imagem daquele que se encontra em restrição da sua liberdade na atualidade se formou, buscamos fazer uma análise da própria memória, uma vez que os fatos históricos analisados apontam para uma compreensão de caráter não fechado, findo. A relação entre esses fatos históricos e a interpretação dada a essa população, ao nosso ver infere diretamente no estudo de memória social, uma vez que, a partir do estudo de como a relação entre a sociedade e os ditos transgressores da lei se deram, podemos entender um processo de construção entre tais partes. Assim, partimos de uma análise histórica, num viés de memória; tal movimento permeia todo trabalho, buscando a relação entre sociedade e apenado; educação e

apenado e currículo e educação prisional são analisados sempre dentro de um espectro histórico que não se fecha em si.

Para realizarmos tal estudo, estruturamos a dissertação em três capítulos: tendo no capítulo 1 a história da penalidade atravessada pela memória, no capítulo 2 o estudo da educação de jovens e adultos e da mesma direcionada aos privados de liberdade, por último, no capítulo 3 um estudo do atual currículo adotado dentro desse tipo de educação. Assim, a pesquisa possui como categorias teóricas a prisão, a educação, a memória e o currículo.

Ao analisarmos a Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade, assim como o currículo para essa modalidade de educação buscaremos uma forma de inscrição baseada nas concepções que consideram a sociedade capitalista como mantenedora da sua hegemonia pela ideologia de uma superestrutura, nos aproximando assim de Gramsci (2001). O nosso interesse é observar como as considerações desse autor podem coadunar com o estudo do atravessamento do objeto na perspectiva do desdobramento da memória em si.

Não buscamos então apenas a análise do desenvolvimento da imagem do sujeito enquanto apenado no aparato social, mas também como a partir de tais considerações sociais foram elaboradas as políticas públicas com respeito à educação para essa população. Pensamos que através desse movimento, podemos traçar um quadro do entendimento da memória social, chegando à discussão do currículo. Se de certa forma a construção social aponta para o desejo de um posicionamento e tratamento diferenciado para a população de jovens e adultos privados de liberdade, analogamente as políticas públicas no que concerne à educação não seguiram os mesmos passos, diante desse quadro, o que justificaria ou não a adoção de um currículo voltado especificamente para esse sujeitos, levando em consideração as suas próprias necessidades e subjetividades? Acreditamos que essa análise num movimento de relação com a memória possa nos ajudar na referida questão, que consiste no objetivo principal desse trabalho.

## **1 SULÍCIO, PUNIÇÕES E INSTITUIÇÕES PENAIS: A HISTORICIDADE ATRAVESSADA PELA MEMÓRIA**

Considerando as formas de punir como também sendo uma construção social imbuída de poder que incide sobre o sujeito, o entendimento de sua história e da forma como essa se dá representa um mecanismo que nos proporciona a possibilidade de entendimento de como as formas de punição são elementos representativos na construção de uma memória social, no que se refere a imagem construída daqueles que se afastam das normas legais vigentes. O próprio ato do sujeito em algum momento transgredir uma norma, assim como encontrar meios para burlá-las já aponta para o fato de que, apesar de haver uma regra construída e que deve ser seguida por aqueles que fazem parte de um determinado grupo ou sociedade não é o bastante para que essas possam ser consideradas absolutas; assim, com a evolução social, novos elementos vão surgindo, alterando as construções estabelecidas.

Vale ressaltar que a maior parte da bibliografia que aborda o tema prisão foca nas transgressões como atos de infração às leis e seus respectivos desdobramentos. Dessa forma, a bibliografia clássica a respeito dos cárceres, centra suas análises e reflexões a partir de um ato e sua consequência; não obstante, a relação dos atos de infração e o desdobramento das formas jurídicas quanto aos mesmos. Nesse sentido, há uma limitação de produções teóricas sobre a subjetividade, ou seja, do ato e do sujeito em si.

Pensar em uma construção de memória deve nos remeter à reflexão de como conceitos e normas sociais são construídas e quão importantes são, não só para a sociedade, como para o próprio sujeito. Durkheim (2007) ao criar o conceito de *fato social* postulou que essas mesmas normas são extrínsecas ao sujeito, se impondo independente de sua vontade. Halbwachs (2006) considera que a memória coletiva se sobrepõe a uma memória individual, assim como, a memória individual só existe a partir das impressões deixadas pelo coletivo. De maneira análoga, Halbwachs (2006) postula que a complexidade de opiniões de um determinado sujeito, não está diretamente relacionada à sua subjetividade em primeiro plano, mas às impressões deixados por grupos diversos ou opostos com que esse sujeito, por força do acaso, é colocado. Assim, podemos considerar que Halbwachs pensa em uma construção estática de memória.

Acreditando que nossas impressões e julgamentos acerca daqueles que transgridem normas sociais, sobretudo acerca daqueles que por determinado motivo estão privados de liberdade, possuem uma carga muito expressiva do que consideramos o legado de uma memória social,

buscamos por meio do mecanismo de levantamento da historicidade das coerções legais o fio condutor do quadro que se estabelece a partir das interpretações coletivas com relação ao papel do apenado na contemporaneidade.

Se por um lado concordamos tanto com Durkheim quanto com Halbwacks ao considerarmos que as normas são estabelecidas numa construção social, por outro acreditamos também que tais normas ao serem transgredidas ou questionadas, apontam para a mobilidade desses conceitos; sendo assim, na busca do desenvolvimento da memória se faz necessário pontuar a relação espaço temporal, no sentido do entendimento de certa historicidade, assim como de que maneira as normas estabelecidas no passado nos atravessam enquanto sujeitos num tempo presente, deixando um legado representativo em nossas impressões.

Esse direcionamento ao nosso estudo nos permite, dessa forma, não nos atermos exatamente numa linha teórica única de pensamento quanto à memória, assim, nos estendemos para além de uma representação fechada num determinado grupo de pensadores. O que buscamos justamente é fazer um exercício de análise de contraposições no que se refere à memória, tendo como base o entendimento que essa é um processo vivido num jogo de construção, desconstrução e transformação (BERND, 2013), sem, entretanto deixar de levar em consideração aquilo que foi postulado por autores que se colocam de uma forma contrária. Mesmo entendendo a linha Durkheimiana e as postulações de Halbwacks importantes no que tange ao processo do estudo da memória, utilizaremos tais autores no sentido de base para uma análise do desenvolvimento do estudo da mesma. Entendemos a importância de tais autores, inclusive no reconhecimento de Halbwacks como o fundador da memória social, e acreditamos se fazer necessário a consideração de suas análises; no entanto, defendemos a memória como um processo contínuo, dessa forma, nos afastamos das postulações da linha durkheimiana, de caráter mais estático e positivista. Pensamos ainda que esse próprio exercício vai ao encontro daquilo que pensamos quanto à memória, estando aberto a contribuições e visões de diversificadas perspectivas teóricas no sentido de entender a própria construção e reconstrução do conceito de memória social. Dessa forma, concordamos com Souza (2012) ao postular que a memória é subscrita não por um sujeito, mas por vários e nos aproximamos de Foucault (1999, 2009,2011) e Tarde (s/d) autores que fundamentam esse trabalho.

No intuito de entender determinados discursos, posicionamentos e julgamentos da sociedade vigente acerca da imagem construída dos cárceres e dos sujeitos encarcerados, faremos

inicialmente uma análise da historicidade das formas de coerção no sentido de observar a continuidade de algumas normas, assim como, as respectivas mudanças das mesmas e ainda a criação de outras. Levando em consideração as mudanças sociais no contexto sócioeconômico, político, religioso e moral, é curioso observar a manutenção de determinadas formas de punir e das próprias colocações no que se refere ao sistema penal, sobretudo na figura daqueles sujeitos que os habitam: os detentos.

Para Tarde (s/d) as funções sociais são vistas pelo ângulo de repetição, oposição e adaptação. Para o trabalho, focamos no que o autor postula quanto à imitação, ou seja, que o ser social se constitui em um ser que por essência é imitador, assumindo um papel análogo aos exercidos nas ondulações nos corpos brutos. A leitura de Vargas (2000) em sua obra intitulada *Antes Tarde do que nunca*, coloca-nos ainda em contato com apontamentos que se referem à imitação como conservadora, que tende à uniformização. Esse caráter conservador da imitação, admitindo as considerações sociais inerentes à sua época, nos serviu de fio condutor para a busca de respostas no que se refere ao entendimento do posicionamento social como um todo, assim como, na sua relação com as questões penais.

Partimos para a busca do entendimento da forma de punir, dialogando com Foucault (2011) que postula a hierarquização dessas obedecendo uma cronologia temporal, todavia usamos o termo historicidade e não memória por entendermos que essa hierarquização pode ser entendida, mas não sentida, uma vez que não a vivenciamos. Por outro lado, ao trazer determinadas considerações dessa hierarquização temporal para o tempo presente e através dela partimos para uma análise naquilo que é vivido na contemporaneidade, podemos vê-las como um traço de memória, uma vez que, para realizarmos tal análise não podemos simplesmente nos debruçar sobre a história como um fato apenas ocorrido e fechado em si. O que podemos notar é que todas as formas de punição levantadas por Foucault (2011) estão presentes ainda na nossa sociedade, o que muda é a forma pela qual ela é percebida pela mesma.

Isso nos mostra que há um legado de memória deixado e vivido, ao mesmo tempo em que, determinadas construções sociais no que se refere ao punir, apesar de ainda encontrarem-se presentes em nossa sociedade, são encaradas e vistas sob uma ótica diferente das quais eram em um tempo remoto. Podemos ainda pensar que tais formas mudaram em sua estrutura tanto política como social, mas mantiveram uma certa analogia quanto à física - tais fatos podem ser testemunhados em linchamentos e agressões bárbaras que incidem sobre o corpo de determinados

sujeitos, tanto por um poder oficial quanto por um *poder paralelo* -, porém na construção penal que temos, tais práticas não são mais vistas como legalmente aceitas ou cabíveis, o que as movem são justamente a apropriação de um comportamento social que antecedeu ao nosso, transformando-se de acordo com a *evolução* da sociedade. Nesse sentido faz-se relevante entender o debate das formas de punição postuladas por Foucault (2011), pois, através da análise podemos entender um sentido histórico que se constrói, analogamente, que as formas de punir se relacionam com um contexto político e econômico. Assim, observamos que tais mudanças, na transição do sistema feudal para o sistema capitalista, incidiram diretamente na forma pela qual o condenado viria sofrer sua punição; num sentido mais amplo, ao entendermos esses mecanismos, somos também levados ao entendimento de que as formas de punir são desenhadas num recorte temporal de acordo com o modelo sócio-econômico vigente, inclusive na contemporaneidade, fato que se reflete num movimento de criminalização da pobreza.

### 1.1 As hierarquizações do punir postuladas por Foucault

Foucault (2011), ao estudar as formas de punição traça uma linha cronológica muito clara, deixando estabelecida a correlação da punição com os quadros sociais, econômicos e políticos vigentes. Num primeiro momento em que o autor analisa um quadro temporal que vai até o século XVIII, vale ressaltar que as transgressões não eram vistas apenas como um desvio social, antes eram vistas como um ataque ao próprio soberano, pois “a força da lei é a força do príncipe” (FOUCAULT, 2011,p.48).

Nesse quadro social e político a forma usual de punir era o suplício. Incidindo diretamente sobre o corpo do sujeito, apropriando-se desse para a manifestação da punição, o suplício consistia em castigos corporais calculados de acordo com o grau da infringência dos códigos ou leis. Assim, o suplício não consistia em simples castigos, mas era carregado de um ritual simbólico, marcando no corpo a própria carga de sua penalidade, podendo ir de um grau zero (decapitação) a um grau máximo como exposição em rodas e enforcamento, seguido de esquartejamento. Tais ações demonstravam não só uma soberania do rei, através da fustigação dos corpos, como também tinham um caráter simbólico; a punição estava remetida diretamente à forma a qual o sujeito havia cometido a transgressão. Dentro desse mecanismo simbólico a realeza pretendia justamente reforçar o papel do soberano, assim como criar um quadro de

imagem que fosse capaz de se perpetuar na lembrança da população, o que por sua vez, deveria servir como mecanismo de coação para possíveis transgressões futuras. Temos assim uma conjuntura que pretende se instalar numa memória fisiológica, num jogo que envolve o acontecimento coletivo, refletindo-se numa memória individual. Eram punições de espetáculos. Um ritual ricamente preparado para que o ato saísse como o esperado. O povo buscava nesses acontecimentos mais sua veia cênica do que propriamente inculcavam os valores disseminados pelos códigos e leis monárquicas em si.

O liberalismo mudou o foco de como as transgressões eram encaradas, essa não seria mais vista como uma ofensa ao príncipe ou rei, representantes de Deus, antes aparece como uma ofensa à própria sociedade. O quadro econômico vigente lança a desigualdade para uma ótica de responsabilidade pessoal, ao invés da responsabilidade da própria sociedade e do quadro político, onde o sujeito pertencente a uma classe popular tem sobre si a responsabilidade de não fazer parte plenamente da sociedade ideal de consumo. Assim, a camada popular já é, de certa, forma, marginalizada, tendo um aumento potencial de marginalização na ordem inversa do seu status social. Nesse contexto o sujeito que transgride a lei num assalto, por exemplo, passa a ser visto unicamente como um inimigo público, não importando necessariamente quais as condições que o levaram a cometer tal delito.

A mudança da imagem do sujeito que transgride as leis, numa perspectiva que deixa de ofender a figura do rei para se tornar uma ofensa à própria sociedade se dá num quadro moderno, a partir da constituição dos Estados; é nesse panorama político que se desenvolve o sentido dos sujeitos pertencentes a uma sociedade, que, respectivamente formam o Estado; nessa perspectiva o discurso é que os sujeitos pertencentes ao Estado devem ter interesses comuns enquanto atores sociais, forçando uma imagem de unicidade e interesses comuns.

A imagem do sujeito transgressor como inimigo público é justamente a prerrogativa para que seja aplicada a justiça, que se não a oficial, sob uma espécie de reedição das *Leis de Talião*. A chamada evolução social, com seus valores morais e éticos, portanto, não finda com práticas executadas nos séculos XVI a XVIII, havendo uma espécie de reedição da mesma por determinados grupos, seja sob a prerrogativa oficial de defesa da sociedade, seja em um outro meio social, onde facções criminosas, milicianos e alguns representantes do poder público, sobretudo policiais, aplicam uma pena a um sujeito condenado à sua revelia e que deve ser fustigado fisicamente para que sirva de modelo.

O símbolo do castigo temporal atravessa assim uma temporalidade, despertando horror ou servindo de lei paralela de punição, mostrando-nos que não há invenção de um mecanismo de violência para punir. Tais mecanismos ao atravessarem a história, foram sendo modificados e deixando registros, uns mais evidentes e que chamam mais a atenção, outros, no entanto, ocorridos em periferias que passam despercebidos. Nesses ambientes, a violência passa a fazer parte de uma cultura local, onde não despertam mais ojerizas ao processo de violência e construção de leis paralelas, antes a violência e a justiça dentro de um outro código que não oficial passa a ser justificada, sendo absorvida pelo grupo, adquirindo assim um caráter oficial dentro do não oficial. Sabidamente os integrantes desse grupo social já conhecem as punições associadas aos delitos cometidos.

Se num recorte temporal anterior ao nosso, diga-se num tempo de execuções tendo como base o suplício como forma de punir, a justiça causava certa descrença por parte do povo devido ao fato de todo o processo, desde a denúncia até seu desfecho ser desconhecido do acusado, envolvendo um jogo de poder que inclusive determinava penas diferenciadas a um mesmo crime cometido de acordo com a classe social do transgressor, na atualidade determinados grupos desacreditam do código de leis que prevê não mais a punição, mas a normatização do sujeito com a privação de sua liberdade. Acreditando que esses mecanismo de punição ser insuficiente ou não funcional; recorre-se à memória da punição em tempos remotos, analogamente compactuando de alguns dos seus valores. A reedição dessa forma de punir na contemporaneidade obedece a valores mais complexos, haja vista o diferente cenário das sociedades atuais, no entanto, se embasam nas idéias disseminadas a partir de atos simbólicos ocorridos anteriormente ao século XVIII. Entendemos assim que esses atos simbólicos deixaram um legado memorial no qual determinados grupos na sociedade atual se baseiam; são esses mesmos mecanismos simbólicos que incutem a visão do transgressor como digno do sofrimento que causou outrora ao rei e que agora causa à sociedade. Dentro desse espectro, o sujeito transgressor não deve ser punido apenas com a privação de sua liberdade, mas deve ser fustigado para que não só sirva de exemplo para demais transgressores, como também possa ter em seu próprio corpo a marca resultante do delito que cometeu. Essa ideia se conjuga com a disseminação de que os transgressores devam não só perder seus direitos de liberdade; de certa forma acredita-se que esses sujeitos devam ser excluídos também de demais direitos como a educação, por exemplo.

Na direção do pensamento acima expresso em Foucault (2011) entramos num espaço temporal onde as redefinições da forma de punir obedecem a uma reestruturação social. Se o contínuo abandono das práticas de suplício ao final do século XVII e ao longo do século XVIII vão se firmando não se trata necessariamente de um apelo humano aos sofrimentos causados sobre os corpos incidentes, antes a prática do suplício vai sendo substituída a partir da necessidade de uma nova organização social. As mudanças sociais com a afirmação de um modelo econômico baseado no início do sistema capitalista, mais do que obedecer às pretensões de uma nova classe burguesa transmutou a ideia que se tem a respeito da punição, numa lógica em que o corpo antes supliciado não mais deva sofrer uma incidência direta sobre o mesmo, mas deve ser economizado, pois representa nesse novo paradigma econômico um bem precioso no que se refere à possibilidade de utilização para que o capitalismo seja instaurado.

Na contemporaneidade, há uma certa dubiedade expressada a partir da rememoração da forma de punir. Se por um lado tal prática pode nos remeter a uma temporalidade antiga e grotesca, por outro, o que podemos extrair da memória coletiva nesse sentido é um certo grau de apropriação desses valores por certos grupos, que tem como pretensão fazer justiça com as próprias mãos, ou seja, expressam em suas ideologias uma espécie de reedição das *Leis de Talião*.

## 1.2 Sobre a Punição: “Não punir menos, mas punir melhor”!

No deslocamento do direito de punir do soberano à defesa do quadro social, ocorreu também um deslocamento do delito, que agora passa primordialmente a ser entendido não como estando nas linhas dos direitos, mas dos bens. Esse tipo de quadro, ao nosso ver, tem importância fundamental para o entendimento do legado da memória deixada em nível social, uma vez que acreditamos nascer a partir daí a maior parte dos pensamentos e atitudes que se mostram no tempo presente.

Baseando nosso trabalho em pensamentos teóricos que se aproximam da linha de que também defende a existência de movimentos de resistência e rupturas, sobretudo Foucault (1999,2009,2011) e Tarde (s/d), pensamos ser de grande importância o entendimento de como os valores disseminados pelas classes burguesas se estenderam, chegando ao quadro atual do pensamento no que se refere aos sujeitos privados de liberdade. É nesse contexto que buscamos o entendimento para posicionamentos de sujeitos pertencentes a classes populares que se colocam

no papel de julgadores de outros sujeitos que, por determinada razão tenham cometido um determinado tipo de crime, sendo pertencentes à mesma classe social dos primeiros. Não defendemos aqui, entretanto que um sujeito pertencente a uma classe popular seja conivente com delitos quanto às leis. O que destacamos é a dicotomia que se instala, no sentido de observarmos que os delitos cometidos por sujeitos da classe média e burguesa costumam ter dentro do seu meio social tentativas de justificativas ao crime cometido, enquanto que nas classes populares essa lógica se subverte.

Sujeitos das classes populares, ao referirem-se e posicionarem-se quanto a um sujeito tido como criminoso e pertencente a essa mesma classe, costumam repetir um discurso que foi sendo construído à sua margem, num sentido de hierarquização social. Foucault (1999, p.8-9) propõe que a produção do discurso é “controlada, selecionada e organizada”, de forma a “conjuguar seus poderes e perigo”, nesse sentido, o próprio discurso é controlado de forma que, não se pode dizer tudo aquilo que se pensa, havendo intervenções para que o mesmo possa atingir seus determinados objetivos; entendemos aqui o discurso como um mecanismo de tentativa de manutenção do poder, o que, por sua vez, faz com que haja uma construção capaz de criar uma certa alienação, ou uma espécie de penumbra, que minimiza uma visão mais clara das classes mais populares, havendo assim uma assimilação do discurso produzido pela classe burguesa.

Para Tarde (s/d) é através da admiração de algum fato ou de alguém que se chega a uma espécie de “sonambulismo”, escapando-se a resistência e deixando-se levar tornando-se manipulável e maleável por outrem (TARDE, s/d). É interessante notar que as classes elitizadas exercem um fascínio sobre as populares, por esse prisma, poderíamos também entender que determinado fascínio representa um elemento que corrobora a assimilação e disseminação do discurso burguês; as classes populares tendem imitar aquilo que consideram bom, ou seja, aquilo que lhes é inacessível no sentido financeiro. Tal imitação transcende para uma questão de imitação de valores, de práticas cotidianas.

Como também não acreditamos na estagnação de práticas ou pensamentos, procuraremos discutir os mecanismos de resistência que se instauram, assim como o jogo de poder, que está imiscuído em quaisquer classes sociais, assim retomamos Foucault (1999, p.10) quando coloca que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

Nesse sentido, notamos uma aproximação com Halbwachs e Foucault quando o primeiro

defende que as normas sociais e seus valores são estabelecidos de forma a se perpetuarem, mesmo que tais normas vão de encontro a determinado grupo; sendo assim, podemos pensar que sob determinados aspectos, as normas são construídas num jogo de poder que pretende sobrepujar uma classe social à outra, traçando uma lógica que vai ao encontro das normas sociais estabelecidas; um exercício de oposição ao estabelecido, ou seja, os movimentos de fissura e resistência tendem a ser mal vistos, mal interpretados ou sofrerem escárnio. A visão do poder é construída e exercida, não necessariamente a partir de quem o detém, mas de que forma que seja estabelecida para que a posse do mesmo se perpetue ao máximo possível num espaço temporal, trazendo benesses aos interesses de determinada classe. Nessa luta pelo poder, aquilo que por determinada razão ameaça a manutenção do mesmo é rechaçado.

As aglomerações de trabalhadores eram vistas como uma ameaça à ordem, de maneira análoga, a oferta de produtos alternativos, fora do mercado oficial era mal vista. Num quadro sócioeconômico onde a pilhagem crescia, assim como demais crimes de ordem capital, como a falsificação de dinheiro, o pensamento disseminado pela burguesia era que “toda vez que estiver reunida no mesmo lugar uma grande quantidade de trabalhadores, haverá necessariamente muitos maus elementos” (FOUCAULT, 2011.p.83). Mais tarde, já ao analisar o aparelho de justiça do estado burguês, Foucault postulará que esse mesmo tribunal “tinha por função essencial introduzir e multiplicar contradições no meio das massas, principalmente entre proletariado e plebe não ‘proletarizada’” (FOUCAULT, 2009, p.67-68); pensamos assim estar nessa lógica o cerne de representações sociais presentes, pois é através desse mecanismo de tentativa de manutenção de poder que se faz a disseminação de um discurso que, paulatinamente vai instaurando o conflito resultante de oposição dentro de uma mesma classe, possibilitando o enfraquecimento de uma em favor da outra. O reforço do discurso da classe burguesa procura então o enfraquecimento, ou por melhor dizer, uma certa acomodação e assimilação da classe proletarizada e não proletarizada, as chamadas atualmente *classes populares*.

O corpo, antes visto como um bem do soberano, passa a ser visto como um bem social. Devemos, entretanto entender que esse social é todo construído a partir de uma lógica mercadológica, onde a maior representatividade estava ligada à sua capacidade de produção, assim como, se antes o mecanismo de poder se demonstrava através da inscrição no próprio corpo, no paradigma capitalista, esse poder vai encontrar um mecanismo filosófico, disseminando valores que afirmem o sujeito enquanto parte de um corpo social, que portanto deve cuidar desse

através de práticas que o façam evoluir. O trabalho deve ser entendido como algo salutar e que promoverá o crescimento da sociedade e toda a forma que atente contra o capital deve ser entendida como um crime à essa. Trava-se aqui uma batalha onde os delitos cometidos pela classe proletarizada e não proletarizada se fundam nas ilegalidades de bens, enquanto que na classe burguesa se fundam nas de direito (FOUCALT, 2011). Assim, enquanto as primeiras classes cometiam delitos que remetiam à sua própria condição social (ilegalidades de bens), como roubo, por exemplo, por outro, a classe burguesa, cometia evasões fiscais e operações comerciais irregulares (ilegalidades de direitos). O julgamento dessas irregularidades, assim como a punição destinada às mesmas, também sofria diferenças; num modelo social em que a necessidade de se preservar os bens se sobrepujava à de preservar os direitos, os delitos cometidos contra a ordem de bens eram mais preocupantes. Os bens deveriam ser preservados, e os que os tinham pertenciam a uma classe burguesa ou nobre, vai assim se construindo um quadro, onde há a necessidade da proteção a esses bens, enquanto que, num outro extrato social, já com os bens protegidos, infringe-se a lei sob um outro aspecto. Assim, a ilegalidade de bens, cometida grosso modo pelas classes populares passam a ter um maior destaque.

Seguindo essa lógica esses delitos são os majoritariamente combatidos, levando à construção do discurso que, por sua vez, acaba por criar uma certa criminalização da pobreza. O legado desse discurso é deixado numa memória, que se constrói gradativamente e, modifica-se de acordo com o avanço do sistema capital. Cabe aqui o destaque que é a partir do deslocamento da ilegalidade do direito para ilegalidade dos bens que o pobre parece mais ameaçador, uma vez que sua possível infração deixa de ser apenas por opor-se às leis, mas por ter a possibilidade da apropriação de parte de um patrimônio alheio. O discurso produzido a partir da implantação do sistema capitalista teve a propriedade de que houvesse uma apropriação dessas ideias pelas classes populares em nível de memória. Essas classes, mesmo não possuindo bens individuais significativos, defende os bens dos outros como sendo social. Tal posicionamento gera uma visão turva onde a ilegalidade de direito passa a ter uma certa complacência pelas classes populares em detrimento daquelas ilegalidades tidas como ilegalidades de bens. Tal complacência parece ainda se estender àqueles que a cometem, gerando um posicionamento paradoxal por parte dos sujeitos pertencentes às classes populares com relação a seus iguais.

A linha teórica quanto memória social inaugurada por Halbwacks (2006) se apóia na memória coletiva sobrepujando a individual, sua análise quanto à sociedade está baseada na

construção de que fatos sociais são estabelecidos dentro de determinado corpo social, sendo passivo de coerções todos que se afastam deles. Durkheim (2007) vai ainda mais longe, defendendo que os fatos sociais são extrínsecos ao indivíduo, que os segue independente de sua vontade. Halbwachs, ao preconizar a memória coletiva frente à memória individual, considera em nível de memória o social mais importante que o individual; assim a memória individual se formaria a partir da interação do sujeito com os fatos ou normas sociais estabelecidas por um grupo. Concordamos aqui que a memória social tenha maior representatividade no sentido das construções de fatos sociais que se instauram em um determinado grupo; no entanto, pensamos que deva ser levada em consideração a questão dos mecanismos de resistências e fissuras que surgem dentro do corpo social.

Ao adotarmos Tarde (s/d) como a linha teórica da qual nos aproximamos e temos seu conceito de memória imitação um dos conceitos que servem de base para esse trabalho, esbarramos no fato de suas considerações primarem exatamente num sentido contrário aos autores supracitados, ou seja, Tarde defende a primazia da subjetividade. Pensando na imitação e sua propagação a partir do subjetivo, Tarde inaugura assim uma microsociologia; postulando ainda que as mudanças são inerentes aos movimentos de oposição, que devem ser procurados no seio de cada indivíduo ao rejeitar uma nova ideia. Teríamos a partir de então uma nova conduta que produziria uma propagação, se estendendo a outros povos, num caráter infinitesimal. No entanto, ao postular o conceito de invenção, Tarde afirma que indivíduo como tal, não produz invenção. Parece-nos assim, que embora Tarde tenha uma consideração que preconiza o indivíduo, não deixa de colocar a importância do grupo, do social, mostrando que os fatos sociais seriam o resultado da junção de interesses comuns a vários indivíduos. A diferença entre Durkheim e Tarde então se concentra basicamente no ponto de partida da construção dos fatos sociais, uma vez que ambos concordam com relação a existência desses. Assim, ao considerarmos os dois autores, que se contrapõem, nos apropriamos da ideia de Durkheim, por conseguinte de Halbwachs no que tange ao substrato social e não individual para os fatos sociais, porém adotamos Tarde no sentido de entendermos que esses não são fixos, rígidos, atentando ainda para a existência de fissuras, rupturas de resistência. Não obstante, compactuamos com o conceito de imitação, a partir do qual as memórias, mesmo nesse movimento, se modificam, se reinventam e se adaptam.

A respeito da imitação notamos em Lazaratto (2002) a correspondência daquilo que entendemos como o ato da imitação no processo de construção de memória

L'imitation est une mémoire en acte, une force de diffusion et conservation, un courant psychologique entre individus qui passe et se ressource dans leurs cerveaux; c'est une action psychologique qui, de proche en proche, diffuse une invention (une différence) et la conserve. Tarde précise que l'équivalent de l'imitation n'est pas la mémoire proprement dite, est *consciente et intermittente*, mais la mémoire *inconsciente et continue* qui se trouve au-dessous de la première et sans laquelle cette dernière ne s'explique pas. (LAZZARATO, 2002, p.223)<sup>1</sup>

Assim, a consideração de Lazaratto a respeito do pensamento de Tarde retrata o que pretendemos discutir acerca de memória social e da articulação entre o legado de memória nos deixado e os posicionamentos quanto aos privados de liberdade num momento presente. Não partimos, porém, da discussão sob um aspecto psicológico. Embora levemos em consideração a questão da memória imitação, buscamos o desenvolvimento desse ponto de vista sob uma ótica de construção de valores através de uma luta de classes, que se instaura numa luta de exercício de poder.

Queremos discutir as formas como esse poder leva não a uma alienação, mas como as classes populares imitam um discurso pensado num estrato burguês, trazendo a partir de um legado de memória a reafirmação do discurso construído no passado e, que, salvo as devidas proporções sociais são muito fortes no presente. O que pretendemos é uma análise da instituição de leis e formas de punir, que instauram um discurso que vai sendo desenvolvido, modificado, ajustado, mas que, no entanto mantém uma visão dicotômica no que tange ao papel do sujeito constituinte de uma classe social popular e a forma de como esse enxerga a razão dos delitos cometidos por membros dessa mesma classe, analogamente, da forma como esses sujeitos discutem os mecanismos de punição aos infratores, que tendem a imitar o discurso anteriormente preparado

---

1- A imitação é uma memória em ato, uma força de difusão e conservação, uma corrente psicológica entre indivíduos que passa e se difunde nos cérebros; é uma ação psicológica que, passo a passo, difunde uma invenção (uma diferença) e a conserva. Tarde afirma que o equivalente à imitação não é a memória propriamente dita, que é consciente e intermitente, mas a memória inconsciente e contínua que está abaixo dessa e sem a qual a memória consciente não se explica. (tradução minha).

por uma classe burguesa e, principalmente suas colocações quanto aos direitos desses sujeitos privados de liberdade, dentre eles a educação

Nesse sentido, destacamos as considerações de Foucault que postula a relação entre memória e o discurso:

..há discursos que estão na origem de um certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam, falam dele, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formação são ditos, permanecem ditos e ainda estão por dizer.(FOUCAULT,1999,p.22)

Para além da questão do discurso, a disciplina visa a normatização dos corpos com mecanismos que possam fazer que se extraia o máximo dos mesmos e ainda se apropriar mais e melhor desses (FOUCAULT, 2011). A normatização então irá envolver não só o discurso em si, à medida que esse deve ser capaz do convencimento de que determinadas normas sejam cumpridas em nome de um bem comum, como também envolverá os estudos de como extrair o máximo desses corpos. É a partir da questão disciplinar que determinadas instituições, dentre elas a escola disseminará o pensamento que visa à manutenção do exercício do poder por determinada classe social. Os modelos dentro dessa instituições, ao longo de séculos, conjugam valores estabelecidos dentro de determinadas classes em detrimento de outras.

Ao traçar uma hierarquização desses meios de punir, Foucault analisou a disciplina como um “princípio de controle da produção do discurso” (FOUCAULT, 1999, p.36). Vimos a punição através do suplício, num paradigma social onde os delitos feriam principalmente a figura do rei, e onde esse mesmo monarca detinha o poder e direito de punir sobre a incidência nos corpos dos sujeitos, fustigando-os, assim como fazendo do suplício um espetáculo para que pudesse ser visto, servido de exemplo e lembrado, instalando-se assim numa memória individual a partir de um mecanismo de punição coletiva; vimos também que, a reorganização social, com o advento do nascimento do capitalismo, e analogamente de novas classes sociais, com o surgimento da burguesia, o foco tanto do cometimento dos delitos, quanto da forma de punir sofreram modificações que abarcavam as novas transformações sociais nesse quadro espaço-temporal. Assim, a questão da memória não estava mais baseada num modelo que deveria punir os corpos para que servisse de registro futuro, antes, a maneira de punir aqui deveria economizar os corpos, já que esses serviriam de mecanismo para o desenvolvimento desse novo modelo econômico. A inserção na memória então deveria se dar através do discurso, sendo eloquente o suficiente para que afirmasse a manutenção do exercício e detenção do poder. Por outro lado, nesse mesmo

paradigma, a questão do discurso não fica inscrita em si mesma, é exatamente aqui que partimos da discussão da disciplina levantada por Foucault.

Na análise de Foucault (1999, p. 172-174), “as disciplinas estabelecem uma infrapenalidade”, a punição nessa óptica visa o exercício, o treinamento; punir é adestrar para determinada finalidade. Nesse tipo de penalidade há uma forma específica de punir, indo de encontro aos castigos físicos em si, ao mesmo tempo em que, tenta os limites máximos do corpo. O novo modelo capitalista então, além de buscar a manutenção do exercício do poder através de um discurso meticulosamente preparado, busca também o desenvolvimento da disciplina, na medida em que há

apelo à modalidade específica de poder disciplina cujas fórmulas gerais, cujos processos de submissão das forças e dos corpos, cuja anatomia política, em uma palavra, podem ser postos em funcionamento por meio de regimes políticos, de aparelhos ou de instituições muito diversas” (FOUCAULT, 1999, p.209).

Entendemos assim, que as instituições através das quais desenvolveram-se os mecanismos de disciplinas, tiveram objetivamente a construção de determinado modelo que deveriam ser vistos, entendidos e assimilados como práticas comuns e, que, portanto, deveriam ser seguidas, instaurando-se como as normas ideais. Foi através desse conjunto disciplinar que a instituição escola começou traçar não só as normas disciplinares, assim como os currículos que fomentariam o desenvolvimento das mesmas. Não obstante, o paradigma da disciplina também desenvolveu o exame, e através desse, suas aferições e comparações. Dessa forma, o conjunto que proporciona o fomento da forma disciplinar foi ratificado por um mecanismo de comparação, promovendo por sua vez uma disputa dentro de determinado grupo, onde os sujeitos pertencentes a esse se esforçam para obter um maior desempenho dentro de um contexto previamente estabelecido. Mais uma vez, os sujeitos que se afastam dessas normas estabelecidas, ou devem sofrer uma disciplina maior, ou são alijados de uma conjuntura social, adquirindo uma conotação marginal mediante o corpo social. Fato bastante interessante de ser observado é que uma disciplina rígida, para ser estabelecida, deve ser acompanhada previamente de ações que visam a captura emocional do sujeito, assim, antes que um professor execute um determinado castigo disciplinar ao aluno, por exemplo, deve conquistar sua afeição (FOUCAULT, 1999). Estendido, esse tipo de pensamento leva a um posicionamento análogo no que se refere aos diretores de instituições, fábrica etc. ou, seja, a forma ideal de manter a disciplina é fazer com que essa seja seguida sob a

possibilidade de determinada coerção, no entanto, essa coerção deve ser aceita por aquele que é punido, devendo ser vista como justa, necessária, e isso só é possível através da conquista desse sujeito, o que pode ser prioritariamente conseguido através do discurso acompanhado de formas de compensação, como honrarias, medalhas, bônus dentre outros.

Isso nos remete novamente ao pensamento de Tarde (s/d) ao postular que imitamos quando atribuímos um prestígio de alta importância a alguém. Assim, imitamos como um “sonâmbulo hipnotizado” sob a ordem e um hipnotizador porque esse exerce um prestígio justamente na medida em que corresponde à necessidade de algo. Acrescentamos nesse caso que, ao satisfazer tal necessidade, o maior beneficiado é quem concede a honraria de satisfazê-la, pois estabelece uma relação de interesses, onde aquele que exerce o fascínio acaba por incutir sua visão de mundo através do discurso, levando o “sonâmbulo” a um estado de busca por aquilo que é inerente ao hipnotizador, a comparação aqui é feita com a visão do “sonâmbulo” representado pelos membros das classes populares e do hipnotizador como membro das classes elitistas, exercendo fascínio sobre os primeiros e concedendo-lhes honrarias para impor suas condições.

Iremos perceber, que o advento do nascimento das prisões como instituições onde os sujeitos que ferem um corpo de normas sociais juridicamente estabelecidas devem ser recolhidos, estará baseado no paradigma disciplinar. A prisão deve ser vista como uma instituição que visa a normatização do sujeito antes que esse seja “devolvido” ao convívio social. A questão do encarceramento do sujeito, no entanto, sempre foi vista com certa desconfiança, no contexto social, instaurando um pensamento que, a esse sujeito que fere as normas sociais, sobretudo aos *delinquentes* que reincidem, deveriam caber normas disciplinares mais rígidas. Além disso a instituição prisão sofreu um deslocamento quanto ao seu objetivo e passou a ser vista, grosso modo, como um local que fornece aos apenados estadia e comida com recursos oriundos dos impostos pagos pela população, enquanto a maior parte dessa deve trabalhar para seu próprio sustento. Tal visão é majoritariamente fruto de um discurso midiático, defendendo de forma subliminar que a população arca com as despesas de sujeitos marginais, o que vai ao encontro de ideias reacionárias, que não levam em consideração a participação indireta social no crime.

O crime não é visto como uma construção social. A ideia de que o marginal, o delincente, o sujeito infrator deva ter mais que sua reclusão como forma de castigo vem originariamente do pensamento instaurado pelo discurso de que esse fere o corpo social como um todo, e, portanto deve restituí-lo de alguma forma, nem que seja sofrendo sanções que sejam capazes de levá-lo

novamente a um estado de normatização. A dicotomia aqui discutida é a de se pensar o sujeito transgressor como alguém que está fora do corpo social, que está excluído, enquanto o crime não é visto como uma construção que se desenvolve dentro desse mesmo corpo. É que “há em particular uma ideologia do proletariado que se tornou permeável a um certo número de ideias burguesas sobre o justo e o injusto, o roubo, a propriedade, o crime, o criminoso...” (FOUCAULT, 2009, p.57). Justamente essa permeabilidade que ao nosso ver, faz com que determinado conjunto de idéias e posicionamentos se desenvolvam de forma que, tanto em nível coletivo, quanto em nível individual, torne-se na memória como uma imitação em ato, proposta por Tarde (s/d).

Nesse sentido consideramos relevante entender o processo de construção do passado coletivo quanto aos sujeitos privados de liberdade na sociedade brasileira. De forma geral, entendemos que esse pensamento está em sintonia com o pensamento das sociedades ocidentais como um todo. Sendo assim, entendemos que no Brasil, o pensamento construído ao longo do tempo a respeito desses sujeitos privados de liberdade, é um reflexo não só de uma construção histórica, como também das modificações que essas foram sofrendo com as transformações sociais e jurídicas, formando um quadro de memória que tende a repetir-se com as devidas proporções no que tange ao desenvolvimento do sistema legislativo, sócioeconômico e comportamental do país.

### 1.3 O Aparelho jurídico brasileiro, a construção das prisões e sua inserção no processo da construção da Memória Social.

Todo o período colonial do Brasil foi regido pelas Ordenações de D.Manuel I e pelas Ordenações de Filipe IV. Essa racionalidade punitiva, em princípio e, sobretudo nas Ordenações de D.Manuel tem como cerne a punição pelo suplício, visto aqui até então. É principalmente a figura do rei que é ferida com o ato infracional, e se esse mesmo ato for diretamente direcionado à figura do soberano, os chamados crime de “lesa-majestade” as penas deveriam ser ainda mais terríveis. Importante característica da aplicação da pena de suplício é o fato de que, o condenado pelo crime de lesa-majestade deveria ter as penas mais duras, seguidas de execução pública, com caráter de espetáculo, para que servisse de exemplo para os demais; no entanto, após sua exposição e morte lenta, o condenado deveria ter seu corpo queimado e as cinzas espalhadas para

que não sobrasse vestígio da sua existência, numa tentativa de apagamento de memória que remete à mesma. Num outro movimento, no entanto, os registros de seu julgamento, condenação e execução deveriam se manter preservados para que houvesse uma documentação capaz de fazer com que esse quadro punitivo se perpetuasse (MOTTA, 2011). Vemos aqui que a memória documental é cuidadosamente preparada para que não haja esquecimento, porém, os corpos dos condenados a esse tipo de crime (lesa-majestade), não devem inscrever-se como registros.

A vingança do soberano incidia sobre o corpo, que era propriedade também do rei, do representante de Deus; cometer um crime contra esse representante seria, cometer um crime contra Deus, nesse sentido o corpo deveria ser aniquilado e espalhado, num sentimento de não dignidade, noutra viés não se poderia apagar a memória por completo, ela deveria ser de alguma forma preservada. A memória coletiva aqui é transformada, de forma que a oralidade não dê conta da sua manutenção, que deve ter como base a documentação, formando-se assim uma história oficial, portanto, o que irá se perpetuar através da memória coletiva será uma espécie de memória que tem como base um aparato documental.

A questão documental, no entanto, deve ser analisada num sentido tanto de percepção da história oficial como também sob o prisma em que enfraquece a memória, num viés de oralidade. Nora (1981) considera que os documentos, devidamente catalogados em seus lugares de memória seriam substituição da memória por uma historização da mesma. É a constituição da história em detrimento da memória, que perde seu caráter individual e coletivo, uma vez que, se torna um discurso oficial, tendo como muito, a interpretação desse através da história da história. Pensamos aqui não numa perspectiva da perda da memória, mas, sem dúvida, numa modificação daquela que poderia ser registrada num viés oral, constituindo-se numa memória individual. Cabe aqui o pensamento de uma memória documentada que fomentará um discurso de uma classe que pretende manter o exercício do seu poder através desse. Na construção de determinados documentos escreve-se aquilo que é devidamente pertinente à disseminação desses discursos e ideias. Não obstante, através da apropriação dessas ideias, suas modificações e transformações, num quadro inerente às próprias transformações e modificações sofridas pela sociedade, abre-se espaço para um legado que permite a apropriação de um discurso primário, de certa forma imitando-se os mesmos, a partir da instauração de um novo quadro social. A figura do corpo fustigado, queimado e seus restos jogados em várias partes, ao mesmo tempo em que é feita toda uma documentação testemunha a respeito do acontecido abre um interessante jogo de

apagamento e manutenção da memória; nesse jogo coloca-se em questão o poder que é exercido, fazendo-se lembrar aquilo que é interessante à figura daquele que exerce um poder, criando simultaneamente um discurso que mantenha o mesmo.

Nora (1981) desconstrói a importância do estudo documental dos fatos históricos em favor da memória, focamos na importância do tratamento dado a esses fatos, mesmo que esses sejam vistos como interpretações individuais. Ao nosso ver, mesmo os registros de memória individual, quando podem ser captados, demonstram uma interpretação pessoal de um determinado sujeito sobre determinado fato ou acontecimento. A apropriação e interpretação de um fato que irá se inscrever na memória sempre trará consigo aquilo que faz parte de uma apropriação pessoal, sendo transformada à medida que é disseminada. Os registros escritos então, representam apenas a captura de determinada interpretação, num jogo que se pretende à construção de um discurso. Cabe aqui a observação de que a importância disso se dê no sentido de entendimento de que a construção histórica da memória nas sociedades na contemporaneidade se dá na tentativa da manutenção de registros que corroborem um discurso oficial, fomentando assim não só a manutenção do *satus quo*, como também a ordem do discurso vigente que pretende a manutenção do exercício de poder, portanto, preconizando uma apropriação de memória oficial em detrimento de percepções individuais ou de movimentos que se opõem ao que se instituiu a partir dessa memória.

A importância da história deve ser vista como a possibilidade de entendimento do movimento dessas construções, assim, concordamos com Foucault (2009) quando se coloca a respeito da importância do entendimento, do estudo, da procura da história para que se possa fazer uma genealogia, onde se possam entender os caminhos percorridos pela memória: “a história, com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris como sínopes, é o próprio corpo do devir” (FOUCAULT, 2009, p.20). Cabe aqui a visão de uma construção majoritária, incidindo dentro de um corpo social que, indubitavelmente reflete sobre outros, também num movimento de dominação de ideias, valores e costumes construídos, num movimento que vai minando as sociedades ou grupos que por ventura tenham tido uma prática mais oral no desenvolvimento da memória. A construção histórica e social brasileira aponta para as formas de discurso elitizados sendo assimilados lentamente por grande parte das classes subalternas e escravagistas, posteriormente das classes operárias.

Se, por outro lado, tais classes tiveram seu movimento de resistência às normas elitizadas

estabelecidas, ficaram durante grande parte do tempo delegadas ao sufocamento, numa espécie de silêncio que deveria obedecer àquilo que no paradigma do discurso é instaurado. Os castigos nas ordenações, também previam penas diferenciadas para os escravos, homens livres e pobres, e homens pertencentes à realeza. Essa condição, por si só, já pode representar uma ação cujos vestígios inserem-se na memória, chegando aos dias atuais com penas amenizadas em julgamentos, ou julgamentos mais brandos para uma classe burguesa e intelectualizada, embora tenhamos um Código Penal que deva ser aplicado indistintamente a todos os cidadãos de forma igualitária.

No Brasil tivemos uma nova forma jurídica apenas em 1830, com Código Penal do Império. Já neste, inaugurou-se também o momento das penas carcerárias; no entanto, a situação dos castigados refletia-se numa conjuntura onde se conjugava a aplicação de penas e castigos corporais, sobretudo aos escravos, ou seja, havia aqui uma mescla entre as punições, podendo ocorrer os dois tipos num mesmo caso (MOTTA, 2011). Tais ocorrências levaram a discussões acerca da punição e houve quem defendesse que o encarceramento mudava a figura de poder do rei para os juízes, de quem ficavam os detentos à espera de seu julgamento. Outra reflexão importante se dá na discussão das condições das prisões.

O Aljube<sup>2</sup> é atacado não só por suas condições insalubres, como também por não fazer distinção entre os crimes cometidos, misturando-se todo tipo de criminoso num mesmo espaço. O caráter infecto da prisão levou à discussão da criação de novos modelos prisionais, tendo seu ápice na construção da Casa de correção.

Casa de correção, eis uma designação que já defendia o fato que o criminoso deveria ser corrigido. Essa correção não deveria, segundo a visão da época, ocorrer por castigo físico, antes, sob o ataque à ociosidade, assim o detento deveria trabalhar, numa forma de edificação pessoal. Posteriormente, a educação também seria vista como uma espécie de redentora dessas almas, que deveriam voltar a um estado de normatização social.

---

2-Construído no século XVIII, no Rio de Janeiro, pelo Bipo D. Antonio de Guadalupe, o Aljube era uma prisão que se encontrava nas encostas do morro da Conceição. Inicialmente construído para crimes internos na igreja, o Aljube foi cedido ao Estado entre 1808 e 1865. A partir de então passou a ser o principal destino dos presos e de escravos livres que aguardavam julgamento. O presídio caracterizava-se por problemas ainda comuns: mistura de criminosos sem separação de crime cometido e péssimas condições de higiene. A extinção do Aljube se deu em 1865 e suas funções foram assumidas pela recém construída Casa de Correção. Ver: MOTTA (2011) e HOLLOWAY, Thomas. O calabouço e o Aljube do Rio de Janeiro no século XIX. IN: MAIA, Clarissa Nunes et al.(org). **Histórias das Prisões no Brasil**. Vol I. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

Mais uma vez, reforçamos o caráter de anomalia que o criminoso é visto. Dessa forma, todo aquele que se afasta das normas sociais, sobretudo cometendo um crime ou delito, deve ser corrigido, normatizado para que seja *devolvido* à sociedade. Essa visão normativa do sujeito irá ser ratificada e reforçada após a proclamação da República, principalmente pelo viés econômico, das transformações que o país vinha sofrendo nesse campo. Motta, aponta para o fato que:

A prisão, como sistema disciplinar que dispensa a violência física direta, faz entrar a sociedade brasileira na era da penalidade carcerária... A racionalização das formas de produção no campo, o predomínio do modo de produção capitalista, a emergência de um setor industrial mecanizado completam a disciplinarização, que consagra o fim da escravidão e dos castigos corporais e inaugura a época da racionalidade punitiva, “educativa”, recuperadora, a era “normal”, positiva e republicana.(MOTTA, 2011, p.280)

Entendemos a “era normal” positiva, republicana e liberal como um conjunto de normas que deveriam ser seguidas em nome da “ordem e progresso” em que se pretendia conduzir a nova República. Uma visão cartesiana, linear e elitista, baseada entre outros numa perspectiva cientificista racionalista.

Nesse recorte temporal, mendigos e indigentes eram vistos como seres que deveriam ser recolhidos a abrigos públicos, no sentido de terem suas vidas normatizadas através do trabalho. Aqueles que eram vistos como ociosos por vontade própria não tinham a mesma “sorte”, defendia-se o seu enclausuramento. Nessa mesma perspectiva, foram pensadas as escolas agrícolas. Uma mistura de educação e trabalho resumia a fórmula redentora do sujeito.

Em 1903, o Ministro da Justiça J.J Seabra preparou um relatório onde deixava clara sua opinião quanto à necessidade de oferta de educação ao criminoso, cuja disciplinarização deveria ser completada através da sua possibilidade de escolarização, o que por sua vez, seria um mecanismo de “modificar seus pensamentos e extirpar as ruins paixões”, e essa educação deveria se dar “com a educação profissional que obrigatoriamente o setenciado deveria receber” (MOTTA 2011, p.320). A falta de educação formal e escolar, portanto estava associada à criminalidade, abrindo-se uma corrente de pensamento em que a educação era vista como um caráter redentor; no mesmo movimento, o criminoso era visto como alguém mal educado, selvagem, odioso.

O contato com o preso e o público era algo pouco comum ao longo do século XX. Esse foi se estabelecendo através de histórias narradas por grandes jornalistas, como João do Rio, que publicou uma série de reportagens sobre as prisões. Em algumas delas surgia o caráter ruim da

prisão como estabelecimentos que mais deturpavam o detento do que lhe trazia algum benefício, em outras, a prisão era vista como local salutar e capaz de fazer com que o sujeito apenado pudesse voltar ao seu estado de normatização social. Essa mesma dubiedade poderia ser notada quando se falava na questão do preso enquanto sujeito: .. no mesmo parágrafo João do Rio declarava que “o criminoso é um homem como outro qualquer.”.. e sustenta... “há sempre dois homens em cada detento – o que cometeu o crime e o atual, o preso”. Os atuais são perfeitamente humanos”. (BRETAS, 2009, p.203). Nota-se aqui a visão de que o preso cometeu seu delito fora de sua normalidade, tendo a prisão o objetivo de normatizá-lo; no entanto, a visão do sujeito preso num estado atual de normalidade é rechaçada pelo próprio jornalista quando ao deixar a prisão com o objetivo de fazer sua reportagem, declara a respeito das galerias superiores que: “A aglomeração torna-os hostis. Há confabulações de ódio, de murmúrio, de raiva, risos que cortam como navalha “(BRETAS, 2009, p.202). Tais considerações acerca do preso são compactuadas por outras pessoas, entre eles um próprio detento, Orestes, que escreve em suas memórias de prisão:” O interno é claramente diferente do cidadão comum, mesmo quando ele ou ela parecem similares “(BRETAS, 2009, p.204) e segue seu julgamento de valor a respeito dos presos, estendendo sua consideração a respeito dos mesmos e propondo que todos são ruins “O interno não quer ternura. Ele é mau, possuído por uma perversidade latente” (BRETAS,2009,p.204). A sociedade então, trava seus primeiros contatos com detentos através de reportagens que apontam para um caráter quando dúbio, uma imagem negativa desses, fazendo-se crer que o criminoso possui algo intrínseco, uma espécie de *instinto* que o leva à criminalidade.

Através da leitura dos trechos acima podemos notar o quanto a memória do preso enquanto sujeito mau, anormal, odioso, selvagem retoma um pensamento anterior, presente num espaço temporal dos suplícios e início da afirmação do modelo capitalista, num paradigma liberal, ao mesmo tempo que se reconstrói através dos tempos, com a participação principal de jornalistas que publicavam em importantes mídias da época. Vai se construindo, não obstante, um discurso que corrobora a visão de uma classe elitista e que preconiza um estado de normalidade e ordem; essa mesma visão vai atravessando décadas, mesmo no bojo das transformações políticas que ocorreram no país, na década de 1960 e vão reacendendo no período da ditadura militar, onde novamente a visão daquele que não tinham um trabalho formal, ou não portavam um documento de identificação, por exemplo, eram tidos como vagabundos ou delinqüentes, sendo passivos de

serem levados presos para averiguação. Tal visão, não obstante, parece ser reforçada pela mídia, que, com a disseminação de ideias elitistas, vai ao encontro do que é preconizado pelos aparelhos estatais.

Encontramos em Huysen (2000) a partir de suas críticas ao aparato midiático o desenvolvimento de uma ideia que nos faz entender a questão daquilo que Tarde chamou de imitação da memória. Essa imitação é, ao nosso ver, reforçada por Wacquant (2011) quando o autor faz uma análise crítica do aparelho judiciário do Brasil, das políticas adotadas para segurança pública, assim como das prisões em nosso país. Lendo as críticas do autor, percebemos o caráter de importação das políticas estadunidenses e européias essas por sua vez, baseadas em conceitos discutidos que reforçam um discurso de uma classe que exerce o poder. Tais visões não são efetivamente visões recentes; podem ser entendidas como uma reconstrução de memórias a respeito de pobres e infratores deixadas no passado, e rememoradas e modificadas mediante um novo modelo capitalista no espaço temporal da globalização. Nessa perspectiva retomamos Huysen (2000) quanto sua afirmação que: “Questões cruciais da cultura contemporânea estão precisamente localizadas no limiar entre a memória dramática e a mídia” (HUYSSEN, 2000, p. 22). As análises de Huysen e de Wacquant se reportam a abordagens diferentes, sendo a primeira diretamente relacionada à memória e sua comercialização, abordando a questão da globalização; por outro lado Wacquant aborda a questão da imitação de modelos seguidos por países como Estados Unidos e alguns países europeus, numa visão neoliberal. O que encontramos de comum entre ambas as críticas é justamente a questão de que, a partir de um novo modelo global, onde fronteiras são diminuídas, a tendência a uma imitação não só de modelos e ações políticas, mas da própria memória se fazem presentes. Assim se Motta (2011) já apontava que repórteres já traziam informações a respeito do cárcere, estreitando um laço entre leitores e detentos; hoje igualmente e diferentemente esse papel também é desempenhado pela mídia, sobretudo pelas eletrônicas.

Num jogo de alianças políticas as mídias tendem a reproduzir um discurso previamente estabelecido, o que reforça o caráter muitas vezes preconceituoso e deturpado a respeito dos sujeitos privados de sua liberdade, sobretudo nas tevês e rádios, formas de comunicação que necessitam de concessão do governo. Não raro, para justificarem seus argumentos, recorrem a fatos anteriormente acontecidos, traçando uma analogia que não respeita as condições sociais e temporais estabelecidas. Podemos ver em Wacquant (2011) intervenções governamentais na

Inglaterra, que foram seguidas pela mídia como *Times* acarretando a ideia que “os maus pobres devem ser capturados pela mão (de ferro) do Estado; e seus comportamentos corrigidos pela coerção pública e pela intensificação das coerções administrativas e das sanções penais” (WACQUANT, 2011, p.48) ainda que, nesse novo modelo econômico a responsabilidade pelo estado de pobreza é atribuída aos pobres e não às barreiras sociais, não obstante a pobreza também é associada à desordem pública, sendo estabelecido pelo cientista político Wesley Skogan que “o determinante mais poderoso da desordem social nos bairros pobres é a miséria devido ao subemprego crônico...seguido pela segregação social” (WACQUANT, 2011, p.69). Regan em discurso de 1989 diz textualmente que; “não é a sociedade em si que é responsável pelo crime, são os criminosos que são repensáveis pelo crime” (WACQUANT, 2011, p.70).

Vemos que a lógica neoliberal pretende reforçar a ideia de que a pobreza está associada ao desresponsabilização não só do Estado, como da própria construção social em si. A afirmação de que o criminoso é responsável pelo crime rechaça a ideia do crime como construção social, por fim, o novo modelo capitalista neoliberal retoma o caminho anterior da efetivação do modelo capitalista estabelecido, alterando sua forma, mas não seu conteúdo. O pobre continua sendo marginalizado e visto como um sujeito que fora do mercado do trabalho representa perigo, sendo passível da intervenção do Estado em nome do bem estar da sociedade. Políticas públicas que visam minimizar a diferença entre classes são mal vistas, sendo encaradas como apoio a pessoas marginalizadas e irresponsáveis que buscam ter a sobrevivência às custas do governo. A atenção em Wacquant deve ser tomada no sentido de como sociedades com culturas diferentes, analogamente com diferentes construções de memória tomam um mesmo modelo no que se refere a valores e julgamentos a respeito de crimes e formas de coerção. Como explicar que a mídia consiga disseminar pontos de vistas equivocados que rechaçam a camada popular, ao mesmo tempo em que as responsabilizam pelas suas condições sócioeconômicas? Como entender que espaços como a favela sejam vistos como aqueles que funcionam como estufas do crime? O que está por traz disso? De onde vem esse legado? Ratificamos nossa argumentação que tais práticas tem como base o legado memorial, construído ao longo dos anos e, que, em situações onde essa parece se reverter, se reinventa, se articula não só através de mecanismos políticos, mas de um discurso que visa a manutenção do poder de uma classe que busca em outra a projeção de suas ideias. Tais arranjos políticos, sociais e midiáticos procuram corroborar um quadro onde determinadas classes possam continuar servindo de base estrutural para a

manutenção social privilegiando a classe que exerce em sentido *latu sensu* o exercício do poder, em detrimento de outras, que para exercê-lo de alguma forma precisa buscar brechas por onde possam ultrapassar o sentimento construído a partir do legado de uma memória que tende a imitação das memórias anteriores, refletindo diretamente na construção do quadro social vigente.

A instituição penal no Brasil no modelo de prisão remonta o século. XIX, em 1824, no entanto, as políticas públicas que envolvem as questões relativas às causas penais parecem que estiveram sempre à margem; assim, a educação não se difere desse espectro. O próprio Código Penal, de 1940 (BRASIL, 1940) já previa a oferta de educação nas prisões, porém, na década de 1960 essa só era oferecida em poucas Unidades da Federação, sem uma norma que universalizasse o ensino em âmbito nacional. A Lei de Execução Penal n° 7.210, de 1984 (BRASIL, 1984) antecedendo a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), tida como a Constituição Cidadã, já determinava a obrigatoriedade do ensino fundamental em todas as instituições penais no Brasil. No entanto, as orientações quanto os direitos educacionais dos detentos só vieram ser fixadas com o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária em 1997 (BRASIL, 1997 b); ressaltamos ainda que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/1996 (BRASIL, 1996) não incluíram nenhum capítulo específico quanto à educação prisional, subentendendo-se que essa deveria seguir as mesmas orientações da educação de jovens e adultos.

Vemos assim, que embora tenhamos conseguido avanços, a questão educacional nas prisões ainda nos permanece restrita e, por muitas vezes, inseridas num contexto contraditório, refletindo as próprias dificuldades da educação de jovens e adultos.

## **2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PARA OS PRIVADOS DE LIBERDADE: DIALÉTICA DA EXCLUSÃO/INCLUSÃO**

Antes de pensarmos em educação voltada para jovens e adultos, sobretudo para aqueles privados de liberdade, acreditamos ser pertinente levarmos em consideração que esse tipo de educação, hoje tida como uma modalidade da educação básica, teve sua construção de forma muito específica. Podemos afirmar que dentro do país temos uma pluralidade de educação formal, mesmo havendo uma legislação específica que a rege. Assim, a história da educação no Brasil é marcada por uma série de desigualdades. O caráter dualista no processo educacional brasileiro tem uma marca indelével que atravessa toda a história nacional, desde sua implementação, com as companhias jesuíticas, até os dias atuais. Baseamos nossa afirmação a partir da constatação de que as companhias jesuíticas já apresentavam uma preocupação de educar os indígenas segundo os preceitos cristãos, e posteriormente, os filhos dos gentis. Nessa mesma perspectiva, a marca do campo educacional brasileiro esteve sempre atrelada a um tipo de educação propedêutica, voltada para os filhos das classes elitistas, ao mesmo tempo em que havia um outro tipo de educação, voltada para as classes pobres.

Ao discutirmos a questão da educação de jovens e adultos e a educação para aqueles privados de liberdade como uma forma de inclusão, que se baseia numa dialética no sentido de exclusão/inclusão queremos defender o caráter da inclusão como algo que tem como base a constatação de exclusão, ou seja, que a inclusão e exclusão não podem ser estudadas e tratadas como conceitos separados. Sawaia (2001, p.8) afirma que “A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”. A consideração da autora remete ao fato de que o incluir necessita de uma característica excludente; mais que isso, que

A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se excluído ao sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente por determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferentes de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência. (SAWAIA, 2001, p.9)

Partindo do entendimento de memória como aquilo que herdamos de sociedades e épocas anteriores à nossa e que está em permanente construção e modificação, transmutando suas

próprias significações subjetivas de acordo com o desenvolvimento temporal e social, observamos que essa construção mantém de certa forma uma linearidade no que tange ao jogo de disputa de poder, ou seja, no que se refere ao jogo de interesses na manutenção de domínio de uma classe sobre a outra, observa-se a construção de discursos que visam corroborar as ideologias de uma classe elitista em detrimento dos valores construídos dentro de classes populares, levando a uma introspecção do modelo desse discurso por essas, o que por sua vez, pode gerar um sentimento de exclusão por parte das mesmas. É dentro desse paradigma que percebemos o desenvolvimento histórico da EJA, sobretudo no que atende àqueles privados de sua liberdade. Essa historicidade nos parece imprescindível para o entendimento de construção da memória quanto aos sujeitos envolvidos nessa modalidade de educação, que, de maneira geral, é constituída por aqueles que estiveram ou estão à margem do processo educacional majoritariamente pela necessidade prematura de inserção no mercado de trabalho formal, ou informal, acrescentando-se o hiato que se instaura entre suas reais necessidades e a escolarização formal.

## 2.1 A Historicidade da EJA e as considerações acerca da construção do sentimento de exclusão.

A educação de jovens e adultos tem em sua historicidade características que obedecem a uma lógica de desvalorização dessa modalidade educacional, não diferentemente, sua construção é marcada pela busca de atendimento aos interesses do Estado em associação às classes elitistas. Busca-se através da EJA uma formação que possa atender minimamente ao interesse do mercado, preparando para a inserção e contribuição a esse, mesmo que de maneira incipiente. A discussão acerca do caráter formador desse aluno como um cidadão crítico, mesmo consistindo em preocupação constante para o campo da Pedagogia e diversas áreas das ciências humanas e sociais, na prática fica relegada a segundo plano, onde não raro tem-se por resultado a partir da escolarização através da EJA uma formação que não atende plenamente nem ao caráter crítico de formação nem às necessidades de formação para a inserção no mercado de trabalho.

As dificuldades de formação na EJA refletem-se na posição preconceituosa acerca de seus discentes pela sociedade. O sujeito discente da EJA está sujeito a uma crítica que transcende a sua própria formação, pois a maioria daqueles que estão inseridos nessa modalidade de educação são os que de alguma forma não conseguiram alcançar a formação escolar em idade adequada, o

que, grosso modo, numa visão generalista, remete a um julgamento de inadequação social. Isso, por sua vez, lhe imprime uma rotulação de sujeito incapaz, sem que haja uma flexibilização quanto às condições em que esse sujeito esteve submetido ao longo do tempo referente ao próprio contexto social.

Temos, nesse sentido, a EJA vista de certa forma como uma educação de qualidade inferior, uma espécie de educação de segunda classe, o que pode ser observado não apenas no aspecto de uma consideração social generalista, de caráter popular, como também na forma como essa modalidade de educação é encarada pelo governo. Em linhas gerais, acreditamos que a visão de Arroyo (2006) quanto à história da EJA reflete bem o significado que essa efetivamente possui dentro do quadro social que construímos, para o autor, “a história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares” (ARROYO, 2006, p.221).

Sendo observada na História do Brasil ainda no período colonial, onde a educação jesuítica procurava catequizar indígenas, as hoje chamadas EJA, pode ainda ser observada no período imperial. Se na educação jesuítica a intenção era fazer com que os indígenas assimilassem uma cultura cristã e branca, a história nos mostra que os períodos que se sucedem têm especificamente objetivos que visam à adequação de uma população pobre e sem alfabetização às normas sociais ditadas pelas classes elitistas, assim como tenham uma instrução mínima para inserção no mercado de trabalho.

Após a expulsão dos jesuítas em 1759, a educação na colônia passou a ser responsabilidade do Marquês de Pombal, que sob a égide do governo português, estipulou aulas régias, cujas disciplinas consistiam em lições de latim, grego, filosofia e retórica, sendo as aulas ministradas apenas para homens brancos e filhos de colonizadores portugueses. A educação nesse sentido adquiriu uma conotação ainda mais elitista que anteriormente, estando voltada especificamente para os filhos dos colonizadores portugueses, portanto, brancos e pertencentes ao sexo masculino, excluindo os negros, indígenas e mulheres (STRELHOW, 2010).

A Constituição de 1824, buscando maior equalização no contexto educacional nacional garantiu a todos os cidadãos a educação primária, garantia essa que não passou de lei, mantendo-se apenas na esfera legislativa, uma vez que não se encontrava aplicação do referido direito na prática.

A educação de jovens e adultos teve voltado para si a obrigatoriedade de ensino primário e secundário a todas as pessoas, sendo responsabilidade das províncias a partir do Ato

Constitucional de 1834, no entanto, essa educação tinha um cunho missionário, pois os analfabetos eram vistos como pessoas que deveriam ser iluminadas para que perdessem sua ignorância. Assim, no período colonial, a educação para os jovens e adultos consistia basicamente na aquisição de leitura e escrita, sendo vista ainda nesse contexto não como um direito, antes como um ato de caridade daqueles que pertenciam a uma classe abastada e, que, portanto tinham acesso a uma educação formal para com aqueles que faziam parte de uma massa populacional vista como ignorante. (STRELHOW, 2010).

A imagem do adulto analfabeto como um sujeito que atrasa o desenvolvimento nacional foi construindo um estigma sobre esse sujeito como um ser menor, que, portanto deveria ser instruído para que pudesse efetivamente ter uma participação na construção de um país economicamente mais forte. A Reforma Leônicio de Carvalho, de 1879 “caracterizava o analfabeto como dependente e incapaz” (STRELHOW, 2010, p.51). Essa imagem teve uma tendência a se fortalecer com as próprias modificações na economia nacional, que baseada numa economia agrária-exportadora viu esse modelo ruir com a crise da bolsa de Nova Iorque, em 1929. A nova classe burguesa que se afirmou a partir da década de 1920, de caráter urbano, também via o analfabetismo como algo que dificultava o desenvolvimento e, a partir de então, passou-se cada vez mais e de forma mais efetiva a busca da erradicação do analfabetismo no Brasil. Nesse cenário surgiu o Movimento da Escola Nova, que se preocupava com a questão do analfabetismo, mas ainda mantinha um caráter muito elitista da educação.

As décadas que se sucederam foram marcadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE-1934), onde era previsto um tratamento específico para jovens e adultos, pela criação do Instituto Nacional de Pedagogia (INEP-1937) e a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (1942). Especificamente a década de 1940 marcou avanços no sentido de criação de leis e órgãos voltados para a EJA. Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário previa o ensino supletivo, tendo como alvo principal a população jovem e adulta; no entanto, a distância entre aquilo que era determinado pelas leis voltadas para essa parcela da população e a realidade de EJA no país era enorme, não obstante aquilo que se chamava de educação consistia na aquisição de escrita e leitura. Efetivamente a preocupação com a diminuição do índice de analfabetos era maior do que a qualidade de educação que esse deveria receber. Buscava-se também um letramento através de textos e cartilhas que disseminavam condutas morais, hábitos de higiene e valores construídos pelas classes elitistas.

Aos analfabetos, vistos como incapazes, deveriam inculcar valores morais e éticos, isso se dava através de um modelo metodológico idêntico ao utilizado para a alfabetização de crianças, com o agravante de que, para os jovens e adulto não era cobrado nenhum tipo de especialização dos alfabetizadores, posicionamento tomado a partir da crença que os adultos e jovens eram mais fáceis de serem alfabetizados, sendo assim qualquer pessoa que soubesse ler e escrever, independente de sua formação, era considerada apta a alfabetizar, sem que houvesse uma efetiva discussão metodológica a respeito desse processo de alfabetização. A criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e Órgão das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO), em 1945 levaram a uma pressão das entidades internacionais para o desenvolvimento através da educação.

O quadro de precarização no qual a educação se encontrava até então fez com que surgisse de forma mais contundente discussões de caráter pedagógico e metodológico. A década de 1950 foi marcada por essas discussões havendo a preocupação não só com a questão da alfabetização por si mesma, mas com a qualidade dessa. Acompanhando as discussões, levantava-se o debate no sentido da desresponsabilização do analfabetismo pelo sujeito analfabeto em sua condição. Iniciava-se uma série de movimentos onde a questão social era levantada, buscando analisar o porquê do quadro educacional, das diferenciações de classes, assim como a defesa do analfabeto como um ser pensante que era capaz de tomar decisões por si mesmo. No bojo desses movimentos, surgiu a figura do educador Paulo Freire (1946), que ao assumir o cargo de diretor do Departamento de Educação e cultura do Serviço Social do estado de Pernambuco, e posteriormente, o cargo de diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife (1961), estendeu a discussão relacionada à educação de jovens e adultos a uma construção pedagógica que partisse do mundo do educando.

Por esse prisma, a alfabetização deveria se dar a partir da realidade do aluno para que houvesse sentido para o mesmo. Freire (2002) coloca a alfabetização como um processo que deve se construir dentro de um espectro social, mas que ao mesmo tempo seja capaz de fazer com que o sujeito transcenda a partir de sua conscientização enquanto tal e sua reflexão crítica; para o autor, “seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença” (FREIRE, 2002, p.9).

O posicionamento do autor quanto à educação de jovens e adultos teve grande repercussão no quadro nacional, sobretudo a partir dele iniciou-se a busca por uma nova forma de educar, no

entanto, suas postulações não só incomodavam os governos populistas, como também iam de encontro a um novo sistema político que se instauraria a partir da década de 1960, a ditadura militar, iniciada com o golpe militar de 1964.

Podemos afirmar que o período em que Brasil esteve sob a ditadura militar, (1964-1985) foi marcado por um retrocesso tanto no sentido democrático quanto no sentido econômico, num quadro onde se instalou não só uma política repressora e reacionária, como também, por trás do que se chamava de “milagre econômico” houve a geração de um grande processo inflacionário, que se estendeu durante a década de 1980. Durante o período de ditadura militar, as ideias de cunho filosófico socialista foram duramente combatidas e reprimidas, isso se refletiu na educação, uma vez que anteriormente à instauração do regime político, se articulava a discussão acerca de uma nova forma de educar, marcada pela inclusão da realidade social do discente ao processo educacional, assim como a busca pelo desenvolvimento do seu sentido crítico.

O período ditatorial reacendeu a busca pela erradicação do analfabetismo de maneira homogeneizadora, desvinculando-se da busca por entender as diferenciações regionais, e mais que isso, as próprias diferenças sociais existentes em diferentes espaços. A grande campanha nacional de alfabetização se deu através do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967. O Programa que teve duração de dezoito anos (1967 -1985) trouxe à tona a responsabilização do sujeito por sua situação intelectual, além disso, tinha um discurso que corroborava a ideologia militar, onde cidadãos sem necessariamente ter formação pedagógica eram convocados na luta contra o analfabetismo, ou seja, conclamava-se a participação do cidadão brasileiro no processo de alfabetização.

A postura do governo nesse período então, remonta a tempos idos, onde não só há uma desvalorização do sujeito analfabeto, que sendo responsabilizado pelo seu analfabetismo, era visto como responsável pelo atraso do desenvolvimento econômico do país, ao mesmo tempo em que era visto como um ser a quem bastava aprender a ler e escrever para que estivesse alfabetizado de forma satisfatória, sem que para que isso fosse considerado sequer a formação de quem o iria alfabetizar. Para esse bastava qualquer um que estivesse à frente de sua condição no processo de escolarização formal. As práticas pedagógicas baseavam-se na memorização e repetição, sem que houvesse uma preocupação com o sentido lógico e muito menos crítico daquilo que era ensinado.

Com a extinção do MOBRAL, surgiu a Fundação Educar (1985) e, posteriormente,

programas de alfabetização como o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), inicialmente implantado na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante a gestão de Paulo Freire, em 1989, posteriormente o Programa Alfabetização Solidária (PAS), em 1996. Em 1998 foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PROENA), cujo objetivo consistia no atendimento da população em condição de assentadas em áreas rurais. Todos esses movimentos para a alfabetização tiveram como crítica seu caráter simplista, por se dar de modo rápido, além de reforçar a imagem do analfabeto como uma pessoa incapacitada que necessitava de ajuda para melhor inserção social. Por essa visão, o analfabeto é visto como alguém que não tem muito como contribuir com o desenvolvimento social. Interpretamos tal posicionamento como uma visão preconceituosa, que desconsidera os saberes empíricos populares, ratificando uma visão cientificista da educação, num sentido binário de certo e errado, ou empírico e epistemológico.

A década de 1980 foi marcada principalmente pela abertura política e fim do período ditatorial, com a chegada da Nova República, em 1985, o MOBRAL foi extinto. O principal avanço no que se refere à questão educacional no Brasil veio com a Constituição de 1988, que em seu texto determinava a oferta de educação em situação de igualdade a todos, inclusive “para todos aqueles que não tiveram acesso em idade própria” (BRASIL, 1988, art.8, inciso I). A Carta Magna foi ratificada e estendida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), que na seção V, capítulo II, da Educação Básica “assegura cursos e exames que propiciem oportunidades educacionais apropriadas aos interesses, condições de vida e trabalho dos jovens e adultos” (BRASIL, 1996). O governo, porém, em 1996, anulou o inciso da lei 9.294/1996 que permitia os estados e municípios a computarem os alunos ingressos na EJA para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), fundo que previa uma redistribuição de recursos provenientes de impostos aplicados pelos municípios e estados, atendendo ao ensino fundamental. O veto acabou por desestimular as esferas de governo a investirem nesse tipo de educação. Somente em 2000, com resolução do Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica (BRASIL - CNE/CEB, nº 1, 2000) a EJA foi reconhecida como modalidade de educação, tendo ainda sido estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A inserção da EJA como uma modalidade de educação foi um passo bastante significativo, uma vez, que ao considerá-la uma modalidade de educação e não mais apenas parte de um todo

da educação básica, pressupõe suas especificidades e necessidades. Nesse sentido, o avanço para a EJA corresponde à correção de desigualdades históricas no campo educacional e social que duraram séculos, proporcionando o movimento de pensamento mais efetivo das formas metodológicas, pedagógicas, políticas e sociais, que envolvem não só essa modalidade de educação, como também os sujeitos que são atores dessa.

A erradicação do analfabetismo, tão perseguida durante a História do Brasil parece ter também dado um passo largo a partir do momento em que se começou a entender a EJA como uma modalidade de educação muito específica, e que, portanto, não poderia ser um arremedo da educação básica regular, sobretudo, quando os discentes jovens e adultos possuem como características comuns, em sua grande maioria, uma história de vida marcada pela diferenciação econômica/social, com um caráter excludente no que diz respeito à apropriação dos códigos sociais pensados pelas camadas elitistas, devendo-se levar em consideração também que nessa faixa-etária já possuem uma maior vivência de mundo, trazendo consigo larga experiência, não obstante, ainda deve-se ainda considerar que as formas de maturação cognitiva possuem desenvolvimentos diferenciados, o que implica em pensar formas metodológicas e adequação de currículos a essas realidades.

A construção desses códigos sociais, incluindo o currículo de formação escolar formal, se distancia das camadas populares, até mesmo por refletirem valores que muitas vezes vão de encontro aos valores construídos dentro de um determinado grupo social e que têm como base suas vivências, necessidades, crenças, entre outros; assim a escola enquanto instituição se manteve como uma entidade de disseminação de valores muitas vezes alheios àquilo que as camadas mais populares consideram importante, outrossim, sempre num posicionamento de desvalorização daquilo que foi construído fora dos muros acadêmicos e do meio cientificista.

Se as próprias dificuldades dos sujeitos pertencentes às classes populares já são efetivamente algo de muito considerável no que tange ao seu pertencimento à escola formal, os interesses dessa, com a disseminação de valores elitistas e burgueses demarcam bem a enorme diferença de mundos entre aqueles que se adequam aos seus meandros, e mais que isso, conseguem um relativo sucesso dentro nesse meio, e aqueles que não conseguem ver um significado contundente daquilo que é ensinado através do currículo escolar em comparação com suas reais necessidades.

Dentro desse quadro, a pretensa erradicação do analfabetismo só pode acontecer uma vez que a escola enquanto instituição seja capaz de arremeter os educandos, não apenas pela

necessidade de uma titulação, até porque as classes populares, através do processo histórico já mostraram que conseguem sobreviver sem ela. É preciso caminhar para além do incentivo à educação para uma titulação que talvez represente uma ascensão social ou um melhor posicionamento no mercado de trabalho, assim, concordamos como texto do Conselho Nacional de Educação (CNE), que através da Câmara de Educação Básica (CEB) propõe que se faz mister eliminar as condições gerais, que não levam em consideração as especificidades dos alunos e da própria EJA. (BRASIL, CNE/CEB, 11/2000).

O caráter da EJA como modalidade de educação, mesmo que de forma incipiente, no entanto, vem trazendo à tona as discussões que envolvem os aspectos discutidos aqui: o social, o econômico e o cultural, mas no campo da memória será que podemos pretender que essa se modifique a partir do desenvolvimento metodológico e pedagógico? Pensamos que se a memória se constrói paralelamente aos valores que nos antecederam e àqueles que se encontram vigentes, o prejuízo histórico na construção da imagem do sujeito que não se adequou àquilo considerado como ideal socialmente é enorme justamente porque mais do que se tratar de um posicionamento dentro de um quadro social vigente, o sujeito tido como inadequado traz como marca quase indelével as considerações construídas e reconstruídas que partem de um discurso que desvaloriza a sua própria condição de sujeito assim como o que lhes é inerente; sendo assim, acreditamos que precisamos partir para a discussão efetiva, e, mais que isso, para o questionamento crítico do discurso que nos é imposto e disseminado. Somente a mudança da construção dos discursos e de valores associados a esse é capaz de marcar um ponto primevo que possa ter como pretensão a modificação de uma linearidade histórica no sentido da pluralidade das formas subjetivas. Somente a partir da aceitação dos valores sociais independentes das classes às quais formam construídos, num sentido de equidade é que podemos começar a pensar na construção memorial que se estenda num sentido plural não em sua ambição de discussão teórica, antes na sua própria forma prática.

Somos sabedores que ao longo da construção do discurso, tivemos e temos movimentos de fissuras que se opõem àquilo que é disseminado de forma política e ideológica, porém, os movimentos da propagação daquilo que é colocado como aceitável ou tido como melhor, ainda é muito intenso, de forma que as construções populares, ou mesmo os movimentos de mudança partidos ainda das classes intelectuais tendem a encontrar resistência numa conjunção que envolve o jogo de poder através das classes tidas como dominantes e suas respectivas associações

com a política, entendendo-se essa como o Estado, e com a mídia. Sendo assim, a força que possui um discurso tido como ideal para a manutenção dos valores e ideias que corroborem a manutenção de poder de uma classe sobre outra ainda é muito forte.

Em vias de exemplificarmos a dificuldade de mudanças do *status quo*, debruçamo-nos sobre dados estatísticos que podem nos levar a compreensão de que, não basta necessariamente a mudança de um código ou de uma lei. Embora essas mudanças sejam extremamente importantes, diríamos que constitui mesmo uma condição *sine qua non* para que tenhamos uma base legal de mudança, as perspectivas acerca daquilo que é colocado como forma jurídica e aquilo que se manifesta como situação real encontram um caminho longo entre o tido como legal e aquilo que é praticado socialmente.

Mesmo com a criação da Lei nº 11.494/2007, que incluiu a EJA no sistema de financiamento público do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação, (FUNDEB), os gastos com essa modalidade de educação não podem ultrapassar 15% dos valores destinados ao fundo, ainda, o fator de ponderação que lhe foi atribuído é de 0,7, enquanto para os alunos dos cursos regulares do ensino fundamental urbano, esse fator é de 1,0 (BRASIL, 2008). Observa-se ainda que o maior fator de ponderação cabe ao ensino médio urbano e tempo integral: 1,3. Os dados mostram que há uma maior valorização ensino médio profissionalizante, ademais, temos como categoria base para o cálculo dos fatores de ponderação a educação urbana.

Observa-se então que a dicotomia urbana X rural, novo X velho, profissionalizante X propedêutico se mantém. Mais que isso, observamos que a valorização de cada um desses estratos se dá numa importância construída sob a ótica da elite urbana.

Historicamente, a construção espacial das cidades passou a ser mais valorizada com o surgimento do capitalismo; ou seja, foi o capital que mudou a ordem espacial, onde as concentrações urbanas passaram a ter um valor maior do que as rurais. Com o desenvolvimento do modelo capitalista, as concentrações financeiras, as matrizes empresariais e comerciais, as maiores ofertas de emprego adensaram-se nas cidades, o que por sua vez, levou a uma maior migração populacional para essas áreas.

Talvez esse seja o pressuposto para a maior valorização do que é urbano em detrimento do que é rural. Nesse paradigma, podemos encontrar uma base para o legado memorial da valorização daquilo que se conjuga com o modelo capital. Importante perceber que valores

criados num espaço temporal e modelo econômico que precedem o capital, ou seja, o modelo feudal, não perdeu necessariamente seu valor, mas se modificaram, adequando-se ao novo paradigma sócioeconômico. A valorização daquilo que era tido como nobre migrou para aquilo que é tido como bom, de boa procedência, aquilo que é caro, que somente os que possuem um alto capital podem adquirir. A partir de então, a memória passou a preconizar a construção do valor não mais primando pelo nobre, pelas linhas de sucessão hereditária, mas pelo o que o dinheiro pode comprar. A nova classe burguesa reeditou suas normas sociais num modelo que se igualou ao feudal, não pela posse do sobrenome ou do título, mas pelo poder adquirido pelo o que o capital pode proporcionar, o que interfere diretamente na forma pela qual a classe subalterna viria se relacionar com as elites dirigentes. Se num modelo as relações de vassalagem implicavam na fidelidade ao senhor feudal, no outro, as classes subalternas terão os seus préstimos através da relação do trabalho; em ambas, no entanto o popular é visto como menor assim como as implicações do que incidem sobre suas considerações e formas pelas quais constroem suas teias de relações sociais.

A modificação do modelo econômico e as implicações desses numa relação temporal, com a valorização da cidade em detrimento do rural, deslocou não só a construção daquilo que é tido como importante dentro do espectro social no paradigma econômico, como prédios públicos, indústria, comércio e possibilidades de serviços, como também, dentro de uma análise demográfica fez com que, ao deslocar-se para os centros urbanos, a população urbana criasse um entendimento de ser melhor que a rural. A memória aqui passa então a ser entendida como algo que se constrói a partir dos estudos de resgate históricos, de suas respectivas documentações, dos trabalhos via academia que pretendem traduzir a importância dos valores culturais de outras sociedades. No entanto, toda essa tentativa de resgate e entendimento daquilo que é exterior ao urbano, é feito do ponto de vista desse mesmo urbano; ou seja, até na tentativa de valorização e entendimento daquilo que foge ao que é considerado principal, leia-se urbano, tem-se a marca da dicotomia que envolve esse processo; dá-se sempre a partir da visão constitutiva do que se pretende analisar pelo olhar do analisante. O analisado tem como característica análise de sua construção social, política e cultural a partir de um modelo sobrepujante. É a comparação a partir de mim e não análise pura e simples do que é constituído pelo outro.

Se a EJA tem como característica essa visão histórica de preconceito, alimentada ainda pela memória em que essa modalidade de educação tem sobre si, e muitas vezes de si, o quadro da

EJA em determinadas especificações conjunturais como, por exemplo, a EJA em grupos indígenas, quilombolas ou a EJA para jovens e adultos privados de liberdade, adquirem um caráter exponencial no que tange à problemática daquilo discutido como a dialética da exclusão/inclusão. Entendendo a exclusão para além de considerações de cunho econômico, político e social e abrangendo uma subjetividade inerente ao próprio indivíduo enquanto sujeito, que se vê dentro de um espectro de exclusão (SAWAIA, 2001), partimos para considerações acerca de um legado de memória que envolve esses sujeitos; assim, concordamos com Bourdieu e Eagleton (1996) ao afirmar que conhecer superficialmente as coisas como nos são apresentadas sem que haja uma reflexão crítica e filosófica que preconize uma mudança por parte dos indivíduos, leva à incorporação e internalização da sua própria exclusão, a partir de crenças e valores disseminados na sociedade por movimentos opressores, através de uma classe dominante (BOURDIEU e EAGLETON, 1996).

Com a finalidade de discutir o currículo para os jovens e adultos privados de liberdade, optamos por discutir os traços de memória que se construíram ao longo do tempo acerca desses sujeitos. Nesse caminho podemos encontrar as veias históricas que corroboraram uma visão distorcida de um grupo social, que teve sobre si o julgamento da responsabilização dos seus atos sem que houvesse um diálogo sobre a contribuição social nos mesmos. Dessa forma, a imagem do sujeito que transgride a um conjunto de normas legais socialmente construídas foi levada à marginalização dentro de um contexto desigual, uma vez que se analisa a culpa sem que seja analisada a razão dessa. O apenado é visto como um sujeito que fere o corpo social sem que seja visto o quão o corpo social também o fere. Não cabe aqui uma visão que justifique um delito, mas de entender o crime ou delito como uma própria construção social.

Sem que haja o entendimento do crime como parte da construção do quadro social, a imagem do apenado, numa visão popular e generalista, remete esse sujeito a uma figura como sendo extrínseca à sociedade, quando na verdade esse não só faz parte dela, como também é fruto de sua construção. Essa visão, por sua vez, incide na discussão dos direitos daqueles que se encontram privados de sua liberdade judicialmente, onde a percepção da memória e a internalização do caráter de marginalização acerca desse sujeito leva ao questionamento dos seus direitos. A manutenção dos direitos civis do apenado, até porque se encontra sob tutela do Estado, gera uma grande discussão e que se dá justamente porque em nível de memória, aquele que feriu ao quadro social não deve ser digno de ter os direitos que se gozam nele.

O discurso de que não se deve se beneficiar daquilo a que se feriu, mesmo que essa determinação seja prevista em lei, comprometeu muito a educação nos cárceres, e ainda hoje, compromete. O distanciamento entre aquilo que é determinado em lei e proposto pelos estudiosos do assunto, assim como da forma pela qual a educação efetivamente se dá, pode ser entendida como um legado construído em nível de memória sobre o sujeito privado de sua liberdade. As discussões se estendem às condições do desenvolvimento do processo educacional dentro das unidades prisionais, e no currículo adequado para esse grupo; se por um lado deve se levar em consideração as especificidades desse a partir de sua condição de apenado, por outro, ao se pensar em conteúdos e forma específicas que se destinem a esses sujeitos, podemos incidir num maior distanciamento dos privados de liberdade enquanto sujeitos constituintes do quadro social, podendo levar à construções de valores que minorizem esses atores enquanto sujeitos sociais.

## 2.2 Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade: A construção da memória social referente aos mesmos.

Dentro do que discutimos até aqui na concepção de um sentimento de exclusão por parte do próprio indivíduo percebemos que a imagem construída pela sociedade e mídia quanto aos privados de liberdade se deu não só no sentido da própria condição do sujeito enquanto tido como um transgressor das leis e das normas estabelecidas pela sociedade, como também num viés educacional corroborando a condição do apenado em sentir-se à margem da sociedade, pelo menos se levado em consideração as normas sociais estabelecidas como adequadas ou ideais. A construção, ao longo do tempo dessa visão distorcida do sujeito que se encontra em restrição de liberdade como um sujeito que está à margem do enquadramento social reflete também no que é considerado um benéfico aos mesmos, como por exemplo, a educação.

A Educação de Jovens e Adultos para Privados de Liberdade tem uma visão binária quanto ao julgamento social: se por um lado a educação é um direito previsto em lei para aqueles que encontram-se sob a custódia do Estado em virtude de seu encarceramento, por outro, as garantias que o apenado tem da manutenção de seus direitos durante o período que encontra-se cumprindo pena é visto pela sociedade e não raro endossado pela mídia, como um privilégio que não deveriam ter.

Ao focar a culpa de um delito apenas no sujeito, sem levar em consideração todo o corpo

social, a marginalidade desse sujeito acaba por ter uma conotação de sujeito não cidadão, assim, na condição de não cidadão e apenas sujeito, as considerações acerca de seus direitos legais passam a ser vistas como privilégio. O discurso mais comum é de que os apenados para se manterem no cárcere devem trabalhar para o seu sustento. Essa assertiva, por sua vez, tem como base a construção de uma lógica liberal e capitalista, na qual, o sujeito deve não só contribuir para o desenvolvimento social, como também deve ter sobre si total responsabilidade para seu desenvolvimento através do trabalho. Para além da problemática da categoria trabalho dentro das unidades prisionais, tema que tem sido estudado com maior frequência na academia, focamos nossas elucubrações, sobretudo em dois aspectos em se tratando de educação: primeiramente pensamos que se o sujeito é retirado do convívio no corpo social, seja por qual motivo for e é mantido sob custódia do Estado, cabe a esse a responsabilidade de oferecer condições mínimas de sobrevivência, assim como condições para seu desenvolvimento em nível emocional e intelectual. Poderíamos levar a discussão para o ponto de que os gastos com esse tipo de educação não é o que assola outros investimentos, mas a má gestão dos recursos públicos, ainda que em termos de gastos, a educação para privados de liberdade pode representar um investimento, uma vez que teoricamente pode ser entendida como algo que beneficia o egresso das prisões com relação ao seu ingresso no mercado de trabalho; no entanto, pensamos que a questão vai além do pensamento da discussão da educação carcerária como um gasto público.

Se a educação de jovens e adultos como um todo foi construindo uma marca característica de inadequação, incapacidade, impregnando no discente uma imagem de que fracassou na educação regular, quando pensamos nos privados de liberdade, essa imagem adquire uma conotação ainda mais expressiva porque esse sujeito é visto como aquele que fracassou não apenas no processo de escolarização, como também na adequação de seu papel enquanto sujeito social, transgredindo normas estabelecidas. Essa imagem tende a ser indelével, uma vez condenado, o sujeito tende a ter sua imagem marcada numa espécie de registro que o acompanhará para o resto de sua vida. Dessa forma, o cumprimento de uma pena não representa necessariamente uma dívida paga com a sociedade. No sentido jurídico o sujeito terá cumprido sua pena, mas num quadro social esse sujeito continua com uma imagem estigmatizada, o que por sua vez, contribui para a assimilação de inadequação, o que leva ao seu sentimento de exclusão.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade foi se construindo de forma que os objetivos pensados para a mesma, mais que buscar adequar o sujeito a um quadro de

formação escolar, visava também utilizar a educação como mecanismo de controle dos apenados, não obstante como forma de inculcar os valores tidos como ideais e que, de alguma forma foram transgredidos por esse. Nota-se assim que o papel da educação aqui adquire uma representação mais complexa não só porque se dá num ambiente que foge ao ambiente tradicional escolar, como também envolve pretensões que ultrapassam a questão da formação escolar como mecanismo de diminuição do analfabetismo e da inserção dos discentes no mercado de trabalho. A educação para privados de liberdade não pode e não é vista apenas como mecanismo de resgate daqueles que foram ficando no caminho ao longo da sua formação escolar; mais que isso, a educação oferecida aos detentos envolve interesses pretensos de se “ressocializar” esses indivíduos, como se esses já não fossem socializados. Pretende-se ter no processo educacional uma fórmula que seja capaz de reverter a interpretação dos valores sociais, ao mesmo tempo em que se mantém um controle desse corpo de discente, que por sua condição, já representam um problema a mais, pois além de em sua maioria não possuírem uma formação escolar tida como ideal, ainda são sujeitos que romperam com um pacto social.

A história da educação para privados de liberdade se constrói então com um aspecto bastante relevante: ao longo de seu desenvolvimento, não se pensou efetivamente em mecanismos pedagógicos específicos para esses discentes. O modelo pensado para tal tipo de educação, de forma geral, importa fórmulas que já apresentam problemas dentro da própria modalidade de educação de jovens e adultos. A disseminação do modelo metodológico da EJA nas unidades prisionais parece desconsiderar a condição em que essa se dá, além disso, não deixa muito claro os seus reais objetivos, uma vez que teoricamente preconiza uma espécie de preparação para o apenado em sua reintegração social sem que seja efetivamente pensado num currículo que busque discussões que envolvam o entendimento do apenado enquanto sujeito crítico por si mesmo.

A perspectiva histórica, embora esteja dentro de uma concepção de “estudo fechado”, pode nos mostrar que a relação dos fatos históricos com a memória ocorre num sentido de observar que as transformações sociais acontecem num viés em que a forma pela qual o transgressor é encarado sofreu mais avanço no sentido de legislação do que no julgamento nas considerações de opinião popular. Assim, se temos um caráter de transformação legal, estendendo direitos àqueles que se encontram em privação de liberdade, por outro, o avanço histórico observado ao longo de um processo temporal, não desfez um julgamento de legado de memória acerca de uma população criminalizada sob diversos aspectos, dentre os quais, os econômicos, os de

escolaridade e os de privação de liberdade. Numa perspectiva de memória, é interessante observar que tais avanços legais no sentido de direito, pelo menos num modelo jurídico e teórico não necessariamente foram acompanhados de maneira mais contundente no julgamento social para com a figura daqueles que de alguma maneira ferem as normas sociais. Tais considerações, a nosso ver podem ser entendidas de maneira que a construção histórica implica em entendimentos que se estendem para além da construção de um fato em si, incidindo em construções de imagens e símbolos, de considerações, mantendo de maneira geral um legado de memória preexistente à nossa sociedade.

O caráter de estruturação de educação em instituições penais no Brasil data da década de 1960, muito embora, a oferta desse tipo de educação tenha se dado de forma difusa, somente em algumas Unidades da Federação.

Em consonância com o Princípio da Universalidade, da Constituição Federal de 1988, os artigos 205 e 308 (BRASIL, 1988) expressos no mesmo documento, dispunham a inviolabilidade dos direitos civis dos presos, exceto o da perda de sua liberdade. Tal Princípio configura o tratamento digno aos apenados, atribuindo-lhes direitos como educação e saúde, por exemplo; dentro desse espectro, a Lei de Execuções Penais – LEP nº 7.210/1984 (BRASIL, 1984) instituiu a obrigatoriedade do Ensino de 1º grau, hoje Fundamental, em todas as instituições penais brasileiras, porém, os próprios dados do DEPEN (DEPEN, 2012) demonstram que tal obrigatoriedade não é cumprida, uma vez que através dos mesmos, tomamos ciência que 40% das prisões brasileiras não possuem sequer salas de aula.

No ano de 1996, foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos, que propunha a longo e médio prazo “promover programas de educação, treinamento profissional e trabalho para facilitar a reeducação e recuperação do preso” (SILVA, 2011, p.7).

A Declaração de Hamburgo, em 1997, influenciou a construção de um Plano Nacional de Educação (PNE), que em 2001 estabeleceu um conjunto de regras a serem implantadas num prazo de dez anos em todas as unidades prisionais que atendessem jovens e adolescentes infratores através de um programa de formação profissional e de educação voltadas para jovens e adultos em nível fundamental e médio (SILVA, 2011).

O ano de 2005 marcou o processo de início de articulação entre os Ministérios de Justiça e Educação no sentido de promover estratégias de programas educacionais em EJA para jovens e adultos em situação de restrição de liberdade em âmbito nacional. Em 2008, o Ministério da

Justiça, em cooperação com os estados, municípios e distrito federal criaram o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), que previu a reintegração social de apenados e egressos do sistema prisional através de projetos educativos. No mesmo ano, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária criou o Plano Diretor do Sistema Prisional Brasileiro, que reforçou a Educação Prisional nas unidades prisionais e manutenção de bibliotecas das mesmas. Em 2009, o Conselho lançou as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, visando a articulação desses com diversas áreas do governo, universidades e entidades civis, no sentido de otimizar políticas públicas relativas à educação nas prisões, assim como criação/adequação de espaços físicos destinados às atividades educacionais (BRASIL, 2009) , que foram efetivadas com a fixação de tais diretrizes após a realização da 1ª Conferência Nacional de Segurança Pública (CONSEG), realizada em Agosto de 2009.

As Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade, entre outras normas, determinaram que “a oferta de Educação de Jovens e Adultos em estabelecimentos penais, estará associada à ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital...” (BRASIL, 2009, art.3, §III), ainda que “ desenvolverá políticas de elevação de escolaridade à qualificação profissional , articulando-se, também, de maneira inter setorial, a políticas e programas destinados à jovens e adultos” (BRASIL,2009 art.3,§VI). Embora as Diretrizes tenham representado um grande avanço na política da Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade, ainda enfrentamos problemas diversos, resultantes de décadas de defasagem quanto a políticas públicas para a EJA, especificamente para a educação prisional, o que se reflete em quase metade das prisões sem salas de aula, ou ainda improvisadas em celas, bibliotecas com títulos inadequados, material didático ultrapassado, dificuldade de relacionamento entre os inspetores de segurança penitenciária (ISAP's) e os profissionais de educação, caráter meritocrático da educação nas prisões, entre outros.

A precariedade da educação prisional pode ser observada a partir do Relatório do 3º Seminário Nacional Pela Educação nas Prisões (BRASIL, 2012 b), realizado em consonância dos Ministérios da Justiça e Educação, em Brasília, no ano de 2012. No referido Relatório, os problemas observados levam a crer que as indicações legais para a educação de jovens e adultos em situação de restrição de liberdade até então não foram cumpridas em sua plenitude. Muitos dos problemas anteriormente observados foram levantados, o que ratifica a crença que houve

pouco avanço no sentido da otimização da educação prisional desde sua implementação. Dentre as principais dificuldades abordadas, destacam-se: a falta de espaço apropriado para a oferta de educação escolar na maioria das instituições penais, fragilidade na relação entre educador e o diretor da unidade prisional, da definição sobre o acesso do detento à sala de aula, exigência de um quorum mínimo para a implementação de determinados projetos, a constante inserção de novos alunos em turmas em andamento, ausência de processos avaliativos para reconhecimento de saberes com vista à inserção do aluno em nível de ensino compatível, falta da articulação da qualificação profissional com a educação, falta de comunicação entre algumas Secretarias de Educação e da Administração Penitenciária incumbidas da educação no sistema prisional, impossibilidade de abranger todos os custodiados na modalidade EJA (BRASIL, 2012, b). Analisando ainda os dados estatísticos do DEPEN, temos o lamentável quadro que traduz a Educação Prisional no país: segundo o departamento, das 1.420 prisões no país, 40% não têm sequer sala de aula, apenas 1 em cada 10 encarcerado está estudando, dos 513.713 detentos, 87% não têm Educação Básica, 45.1% não terminaram o Ensino Fundamental, 5,41% são analfabetos e apenas 0,39% possuem nível superior completo; dos 54 mil detentos que frequentam a sala de aula, apenas 2,6 mil (4,8%) fazem algum tipo de ensino técnico. A desigualdade entre as Unidades da Federação também é muito grande: no Rio Grande do Norte apenas 1,8% dos detentos estudam, enquanto em Pernambuco esse índice é de 24,3%, no Rio de Janeiro 7,9% e em São Paulo 7,2% (DEPEN, 2012).

Diante das estatísticas e problemas expostas cabe refletir o papel da educação nas instituições penais. Julião (2012), a partir de um diagnóstico da experiência brasileira da educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, delimita duas correntes específicas no que diz respeito ao papel da educação; segundo o autor, os operadores da execução penal, como os próprios detentos vêem a educação tanto como uma atividade ocupacional, assim como atividade que possibilite e colabore com a reintegração social.

Por outro lado, a própria população carcerária, mesmo atribuindo à educação um valor positivo, desacredita de sua capacidade de inserção social, Julião (2009) revela através de sua pesquisa para elaboração de tese de doutoramento que a grande maioria dos apenados encara a educação prisional como algo que os ajuda a “passar o tempo ou ocupar a mente”, acreditamos ainda que a partir da Lei 12.433/2011, que institui a remição de pena também pelos estudos, muitos apenados buscam a educação por conta do benefício.

Ainda segundo Julião (2009), os internos afirmaram que mesmo sendo maioria os ISAP's que desdenham da educação nos espaços prisionais, alguns outros têm uma postura receptiva, acreditando que essa possa representar um caminho de reintegração, assim como de diminuição dos índices de reincidência no crime. Dentre os detentos que vêm na educação uma importância para além de ocupação temporal, as principais razões descritas para estarem estudando apontam para o fato de entenderem que podem usar o período em que estão ociosos para investir no seu crescimento pessoal; alguns ainda dizem que estudam para que se beneficiem pela remição, e outros apontam a escola como um meio importante para ajudá-los na comunicação com seus familiares (através da escrita), pensando também na escola como uma instituição que contribui para a interação social.

Acreditamos ser pertinente pensar na questão que tange ao caráter do conceito de “reintegração” e de “ressocialização”. Importante notar que o apenado é um sujeito socializado, até porque a sua condição de apenado aponta para o fato de que esse sujeito transgrediu uma lei constituída em sociedade. O termo ressocializar então soa inadequado por parecer pretender colocar o sujeito egresso num novo caminho, a partir de um ponto zero, anulando suas experiências anteriores e posteriores à sua reclusão. Assim, pensamos ser mais adequado o termo reinserção, uma vez que o sujeito egresso vai retornar ao “mundo” fora dos muros das instituições penais, no entanto, defendemos que não devemos também acreditar na reinserção no sentido de retorno ao convívio social, uma vez que, mesmo privado de sua liberdade, o apenado está integrado com a sociedade.

As instituições penais representam um meio onde há uma complexa convivência social, com suas regras, condutas e interações, não cabendo assim o pensamento do sujeito apenado como isolado. O que pretendemos então quando nos expressamos através do termo reinserção é apontar para o fato de que esse sujeito voltará ao convívio de maneira mais ampla com uma sociedade que precedeu sua reclusão. Não obstante, acreditamos que suas vivências e experiências pessoais adquiridas durante o tempo em que esteve encarcerado não serão apagadas. Sua memória afetiva estará acesa, fazendo conexões entre sua nova realidade e àquela em que viveu. As formas como o sujeito egresso vai lidar com tais memórias enquanto novamente livre remete a uma complexidade latente em todos nós, não podendo, portanto ser expressa de forma global, uma vez que ao ser subjetivo, o ser humano tem sua emotividade implicada em tantas formas quantas podemos registrar, ainda assim, somente essas podemos considerar, levando em conta que muitas

emoções podem não ser expressas por uma questão de escolha pessoal ou algum impedimento de natureza psíquica; Huyssen propõe que “esquecer não apenas torna a vida vivível, como constitui a base dos milagres e epifanias da própria memória” (HYUSSEN, 2014, p.158).

Devido ao caráter ainda muito burocrático da educação prisional, onde raramente existe um sistema de progressão de níveis que abarque desde a alfabetização ao Ensino Médio, grande parte dos estudantes não acreditam na possibilidade de terminarem o ciclo de Educação Básica, reforçando assim o caráter temporário e segmentado que a educação adquire nas instituições penais (JULIÃO, 2012).

Para além dos problemas apresentados ao longo desse tópico, devemos pensar na questão curricular. Enfrentamos muitos problemas com a educação de jovens e adultos, tendo-se esses problemas aumentados quando se trata da educação oferecida nas unidades prisionais, mas pensamos no currículo como um ponto nevrálgico da educação, pois acreditamos que mais até do que os problemas relacionados com infraestruturas, a organização de um sistema comunicante de educação, que esteja voltado para as especificidades de seus discentes, representa uma motivação naquilo que os move para a escola. Assim, não só a falta de perspectiva do que fazer com a educação recebida e (muitas vezes interrompidas) nas unidades prisionais, mas especificamente ter uma educação que não seja coadunante com a realidade discente acaba por afastar, desmotivar e tornar a educação um mero fator burocrático, onde são disseminados conteúdos, não raro descontextualizados, que quando muito serão responsáveis por aferir aquilo que foi abordado, e certificar o sujeito como concluinte de uma determinada etapa da educação.

Tendo clareza que os sujeitos inseridos na modalidade de educação voltada para adultos, nesse caso, em adultos privados de liberdade, são pessoas com uma larga experiência de vida e que buscam mais que informações conteudistas, o currículo deve abranger sua realidade de forma crítica, buscar questionamentos e levantar hipóteses e discussões acerca de sua realidade e dos valores construídos socialmente.

Ao abordar temas que tocam diretamente sua realidade e fazer com que se tenha um posicionamento crítico quanto ao assunto, excluímos o caráter de mera importação do modelo regular de educação, além de proporcionar o sujeito a possibilidade de reflexão acerca de sua realidade, de seu papel social, assim como do legado construído em nível de memória social, colaborando não apenas com seu posicionamento crítico como também fazendo-o entender que normas e leis são fatores construídos socialmente através de lutas que se travam no sentido da

manutenção de poder, através da disseminação de discursos, que não raro são internalizados não apenas por aqueles que fazem parte do seu grupo social, como ficam incutidos neles mesmos. Nos parece que o grande desafio é pensar num currículo que dialogue com a realidade dos sujeitos, que se volte para esse, ao mesmo tempo em que seja capaz de lhe permitir o contato com os conhecimentos científicos disseminados nos currículos tradicionais da educação regular.

Entendemos que discutir o currículo para aqueles que estão privados de sua liberdade representa um desafio no sentido de abranger as realidades e necessidades desse grupo, que pode ao mesmo tempo servir de subsídio para conquistas mais promissoras, tanto em nível de desenvolvimento intelectual, quanto ao saber o que fazer com tal desenvolvimento na sua vida na perspectiva de contribuição na construção de uma sociedade mais igualitária, inferindo assim numa modificação *a posteriori* em nível de memória, que sucederá à nossa condição temporal. A percepção desse sujeito como indivíduo que compõe um corpo social e que, portanto, se constitui como tal a partir da integração com esse, pode representar uma possibilidade do seu autorreconhecimento como um sujeito histórico, imbricado pelos movimentos e por aquilo que esse traz. A noção clara de que os problemas sociais, políticos e, sobretudo econômicos são construções que fazem parte de um jogo que ao mesmo tempo em que lhe parece extrínseco a si, também o inclui, permite efetivamente que a construção social passe a ser vista de uma forma mais crítica, levando a uma reformulação do entendimento de exclusão, ao mesmo tempo em que o sentido de inclusão também passe a ser percebido de outra forma.

### 3 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM QUESTÃO

A questão curricular corresponde ao foco principal desse trabalho tendo uma orientação no sentido de memória, e considerando que essa pode representar um substrato para a modificação de si mesma, na construção de uma nova, ou mesmo de sua manutenção, adquirindo um caráter de *memória imitação* (TARDE, s/d), sendo transmitida ao longo do tempo a partir de uma construção anterior e, mais que isso, estendendo sua transmissão a grupos distintos. Nesse sentido, pensar o currículo representa também pensar num mecanismo de disseminação de valores e manutenção de poder, assim como também, pode vir a representar um caminho para novas construções a partir da concepção de hegemonia e contra hegemonia (GRAMSCI, 2001). Esse viés, de valor e de poder, pode ser considerado como um ponto de interseção entre a questão de memória e a questão curricular.

Se entendermos a construção da memória a partir das produções humanas num modelo temporal e sócio-cultural, podemos observar que a mesma está intrinsecamente ligada ao movimento de forças que buscam manterem-se como hegemônicas em determinado recorte temporal; as produções humanas deixam seu legado que, se transforma em memória com tendência à imitação desse movimento em sociedades posteriores. Nessa perspectiva, as construções do currículo dentro do quadro educacional podem ser analisadas como um conjunto de conteúdos que devem ser trabalhados. Esses conteúdos, por sua vez relacionam-se diretamente com uma visão temporal dentro das sociedades as quais são ministrados; não diferentemente, os currículos tendem a disseminar valores que, associados aos conteúdos, possuem uma intencionalidade que fomenta o desenvolvimento e disseminação daquilo que deve ser aceito como correto e ideal. Dessa forma, a relação entre memória e currículo pode ser entendida como um ponto de tangência onde um determinado grupo, geralmente minoritário, tido como as classes elitistas tentam impor aquilo que deve ser aceito num sentido comportamental, científico e cultural. Para que haja essencialmente a aceitação dessas normas de uma forma abrangente, a construção do discurso deve ser efetivamente convincente, no sentido de fazer com que tais postulações sejam aceitas, mesmo quando vão de encontro a um grupo majoritário, tido aqui como as classes populares. É sob esse aspecto que podemos entender as relações de poder.

Um grupo minoritário, entendido aqui como aquele que detém posições de destaque em seus respectivos recortes temporais, como aristocracia, os latifundiários, os detentores do meio de

produção, os líderes religiosos e num momento mais recente aqueles ligados ao movimentos de produção, os chamados burgueses, os políticos, ao longo da história parecem ter formado uma associação onde a manutenção de seus interesses foram defendidas, de forma que, cada um dentro de seu âmbito de atuação corroborava a construção de um quadro social, político, econômico que visava a perpetuação desse mesmo grupo como aquele que se manteria numa posição privilegiada em relação aos demais.

Entendendo a escola como uma instituição social, criada por esse mesmo grupo minoritário e, que, portanto, deve servir como um mecanismo de disseminação do discurso em relação à manutenção do poder, aquilo que Althusser (1985) na perspectiva capitalista considerou como um Aparelho Ideológico do Estado, o ponto nevrálgico da educação, ou seja, o currículo, nesse viés pode assumir um importante papel, que é o de contribuir para a disseminação de tais mecanismos, possuindo na maioria das vezes, ao mesmo tempo, um caráter dualista, onde aquilo que o compõe se diferencia segundo a classe que pretende formar, assim como, de acordo com o segmento e aos sujeitos aos quais se destina.

O primeiro movimento educacional no Brasil, se deu através dos jesuítas. Como visto no capítulo anterior, os religiosos, pretendendo arregimentar os índios para a fé cristã, investiram neles. Observa-se nesse período aquilo que se aproxima do currículo tem como base aulas de alfabeto, latim, gramática e literatura, com o exercício exaustivo da memorização, assim como a preocupação com valores morais e éticos, num cunho religioso cristão. Num momento temporal em que a Europa vivia o movimento da contrarreforma, a educação era uma poderosa aliada no sentido de perpetuar os dogmas católicos. Com efeito, a educação no Brasil colônia foi marcada pelo forte caráter messiânico, observando-se ainda a aliança entre a igreja e a monarquia. Assim, devemos entender “o currículo” utilizado pelos jesuítas como um conjunto de disciplinas, que se baseavam na retórica e escrita, muitas vezes utilizando livros de catecismo como fonte para a alfabetização (STRELHOW, 2010).

Em suas considerações, Gramsci (2001) considera os eclesiásticos como uma categoria intelectual tradicional ligada organicamente à aristocracia, com a qual se equipara juridicamente ao mesmo tempo em que “dividia o exercício da propriedade feudal da terra e o uso dos privilégios estatais ligados à propriedade” (GRAMSCI,2001,p.16-17). O “currículo” adotado então pelos jesuítas encontrava um terreno fértil, num país de base agrária, com um número reduzido representantes da coroa portuguesa, que poderiam ser considerados em números mais

reduzidos ainda como os únicos aristocratas locais, e muitos “filhos da terra”. Num cenário onde o domínio da leitura e escrita pertencia aos religiosos, esses se esforçavam para disseminar valores cristãos, não obstante, a instituição igreja foi detentora de muitas terras, o que propiciava aos religiosos não apenas o privilégio de serem considerados letrados, como também eram verdadeiros latifundiários.

No que tange ao “currículo”, observamos o grande distanciamento entre as lições jesuíticas e a realidade local. Numa terra onde o português ainda poderia soar como uma língua estranha, já se ensinava o latim, e mais que isso, as lições baseadas em repetições e memorizações, não deveriam certamente fazer sentido para a população nativa. O modelo educacional foi importado da corte européia, que em nível de desenvolvimento tecnológico e econômico estava à nossa frente; assim, preconizando tal modelo de uma formação messiânica e erudita, para um povo americano, com outras constituições sociais, econômicas, política e religiosa. A inadequação educacional pode ser avaliada no sentido dessa não levar em consideração as reais necessidades locais ou dos educandos, pelo contrário, essa se propunha justamente à assimilação dos povos da nova terra aos valores, costumes e religião cristã vigentes na corte.

Os eclesiásticos, representantes intelectuais associados à aristocracia ditaram a educação brasileira por mais de dois séculos, até que fossem expulsos, em 1759. A expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal se deu pelo fato do aristocrata possuir ideias iluministas e atribuir aos jesuítas o atraso que se encontrava Portugal, não obstante, incomodava a Pombal a forma como os jesuítas se relacionavam com os índios e o caráter religioso da educação na colônia (OLIVEIRA et al, 2011). Essa expulsão representou um problema para a educação no Brasil colônia, uma vez que todo modelo educacional estava pautado na metodologia jesuítica. A partir de então, foram instituídas as aulas régias; no entanto, no que se refere àquilo que chamamos de currículo não notamos muita diferença, uma vez que as aulas consistiam em lições de latim, grego, filosofia e retórica (STRELHOW, 2010). O maior diferencial se refere ao fato de os índios ficarem de fora dessas aulas, ministradas aos brancos e filhos de colonizadores portugueses. Tal posicionamento alicerça a formação de uma camada elitista, numa condição espaço-temporal onde a leitura e instrução era privilégio de muito poucos e, se, a associação da igreja com a aristocracia sofreu uma ruptura, em nível de valores éticos e morais, a presença do cunho religioso persistia de maneira muito contundente.

A constituição de um currículo baseado em valores morais e éticos, branco e cristão, portanto altamente influenciado pela igreja na forma intelectual eclesiástica, representou um forte mecanismo de influência na sociedade brasileira acerca dos valores construídos socialmente e, o fato da expulsão dos jesuítas ter abalado a relação entre a aristocracia portuguesa e os representantes da igreja, não altera interpretação proposta por Gramsci (2001) num âmbito educacional, uma vez que todo período colonial esteve baseado nas ideias de cunho religioso disseminado pelos católicos, fato que se notará inclusive com a instalação da família real nas novas terras americanas.

O legado memorial que se deu a partir da constituição dos valores sociais a baseados na fundamentação cristã, contribuiu para a formação de uma sociedade, que mesmo miscigenada tinha como uma espécie de representação oficial, costumes e normas instituídas na Europa, de forma geral vista como certa ou boa em detrimento do que poderia ser construído em nível local, além de não abrirem espaço para representações culturais, morais e éticas para grupos de negros ou índios, que procuravam resistir mantendo suas tradições. A construção em nível de memória onde persistia os modelos portugueses levou a sociedade brasileira a uma espécie de corruptela dessa, onde, se por um lado havia toda uma orientação européia, por outro, coexistiam as construções de cunho indígena e africano, estendendo-se mesmo às construções caboclas do homem interiorano, que podem aqui ser entendido como movimentos de ruptura ou resistência, ainda muito sufocado pelo legado de memória oficial, gerando por sua vez, uma miscigenação local, que permeará toda a vida social ao longo da construção econômica, política e cultural brasileira.

Em nível de educação, no entanto, não podemos afirmar uma pluralidade no que se refere às construções de valores. Sendo a escola uma instituição cujas normas são ditadas pelo governo, seja monárquico ou republicano, aquilo que deve ser ensinado, a partir da construção curricular, que orienta o desenvolvimento desses conteúdos, é de cunho estritamente oficial, corroborando valores e costumes oriundos de uma camada aristocrata e elitista, como também servindo ao contexto econômico que essa pretende instaurar. Sendo o Brasil um país basicamente agrário e rural até a década de 1930, manteve em nível de educação seu cunho normativo, dualista e confessional até então.

O novo quadro econômico no Brasil pode ser atribuído como consequência da quebra da bolsa de Nova Iorque, em 1929. Começou se esboçar o nascimento de uma burguesia urbana,

substituindo aos poucos uma classe latifundiária. Essa nova burguesia estava ligada ao desenvolvimento industrial, sendo assim, as bases educacionais tidas até então começaram a ser repensadas. Houve uma grande efervescência nos assuntos ligados à cultura e educação, efervescência essa que já se fazia notar na Semana de Arte Moderna de São Paulo, em 1922 e, que, ia se firmando mediante a nova configuração econômica do país. Nessa direção surgiram o Movimento da Escola Nova como também legislações que buscavam dar à educação um caráter mais moderno, como o Plano Nacional de Educação, de 1932 (STELHOW, 2010). Havia uma necessidade real de reformulação na educação para que essa pudesse contribuir no desenvolvimento econômico do país, assim como preparar os educandos inseridos na educação formal para o novo mercado de trabalho, que nascia dentro do espectro de industrialização. Todavia, no período compreendido entre 1930 e 1960 a educação foi marcada pela discussão da tendência liberal e progressista<sup>3</sup>. Buscou-se, na Era Vargas (1930-1945), sobretudo nas reformas Francisco Campos (1931) e Capanema (1942) soluções que pudessem apontar para a resolução dessa problematização, embora o caráter dualista da educação permanecesse (BREGOZZA, 2009). Foi nesse período também que houve a Criação do Ministério da Educação e Saúde (1930).

Se na Reforma Francisco Campos a intenção era a busca de um equilíbrio entre o cientificismo e estudos literários, havendo a perda do caráter humanista até então, na Reforma Francisco Capanema ou Lei Orgânica do ensino secundário, o caráter humanista da educação foi retomado, tendo como foco principal a preparação clássica dos educandos pertencentes às classes elitistas, havendo a concomitância de um curso mais voltado para as classes populares, de cunho cientificista, que visava o ingresso posterior no mercado de trabalho, ou continuação dos estudos em nível hierarquicamente superior. (BERGOZZA, 2009).

---

3- Deve-se levar em consideração que o pensamento liberal defendia a liberdade de ensino, assim como a liberdade também de pensamento e pesquisa. No entanto, os liberais defendiam uma intervenção mínima do Estado e não reconhecia o conflito de classes como advindos da sociedade. O pensamento liberal, no que se refere à educação, restringia o papel da escola ao pensamento pedagógico. Os progressistas, defendiam o envolvimento da escola na formação do cidadão crítico, participante da mudança social. Nesse aspecto, os progressistas se aproximavam das ideias de Gramsci, que dividia o ensino em clássico e profissional, sendo o primeiro destinados às classes dominantes e aos intelectuais e o segundo às classes instrumentais. (GADOTTI, 2002). Quando colocamos que a educação brasileira esteve dividida entre o movimento liberal e progressista, o que queremos expor é o fato de que a educação esteve num viés dualista, mantendo a orientação de uma formação para as classes elitistas e outra para as classes populares, corroborando assim o postulado por Gramsci.

Nessa fase inicial de industrialização do país, não consideramos a preocupação com a necessidade de formação de pessoas para atuar nas indústrias como uma base fundamentalista, como observaremos na década de 1970; ao contrário desse recorte temporal, a educação aqui, tida como uma necessidade para a formação do cidadão trabalhador ainda era muito incipiente, voltada mais para a alfabetização e noções rudimentares de manejo dos maquinários industriais do que necessariamente uma especialização. Assim, aquilo que Gramsci (2001) considera como a estandardização dos intelectuais urbanos <sup>4</sup> ainda não poderia ser considerada em nível de Brasil, uma vez que o próprio movimento de industrialização era inicial e a concepção do autor está diretamente relacionada com o surgimento de uma classe intelectual voltada para a necessidade do mercado industrial urbano.

Nesse sentido, a classe intelectual ainda tinha um traço muito tradicional, e a discussão acerca da educação se mantinha muito em nível teórico e idealista, o que tornou efetivamente os movimentos relacionados à época muito distantes das classes populares.

A preocupação inicial do governo na Era Vargas (1930-1945) foi instrumentalizar, por assim dizer, uma massa populacional com um baixo nível de escolarização. O índice de analfabetos de 69,9% na década de 1920 e ainda de 56,2%, nos anos de 1930 (ROMANELLI, 2008), tornava imprescindível a preparação para a atuação no mercado de trabalho mediante o quadro burguês que se firmava. Como o nível escolar dos trabalhadores era muito baixo, havia uma preocupação não só com a alfabetização, como também com a assimilação das tarefas que deveriam executar em nível laboral. O currículo então, não sofreu uma alteração substancial, mantendo-se uma formação dualista, uma vez que a previsão era de que a camada popular não avançaria nos estudos.

O quadro político que difundia a imagem de Vargas como o “pai dos pobres”, ao mesmo tempo disseminava um discurso atrelado à inserção do sujeito ao trabalho formal através de propagandas vinculadas à mídia. Assim, a imagem que se construiu de todo aquele que fugia dessa modalidade laboral foi do sujeito à margem da construção social. O sujeito que não possuía a carteira de trabalho era remetido à marginalidade.

---

4- Gramsci postulou que o mundo moderno ocasionou a estandardização das massas, refletindo-se na concorrência, desemprego, migração e superprodução escolar; quanto a essa, autor afirma que se estendeu à maior formação de intelectuais, gerando analogamente a estandardização dessa classe (GRAMSCI, *op.cit.* ).

A imagem populista do político Vargas associada às benesses das Leis Trabalhistas instituídas ao longo de seu governo, firmavam a ideia de que o cidadão pobre deveria ter um trabalho formal, contribuindo para o desenvolvimento nacional. O Decreto – Lei de nº 3.688/1941 art.59 considera vadiagem “entregar-se alguém habitualmente à ociosidade, sendo válido para o trabalho, sem ter renda que lhe assegure meios bastantes de subsistência, ou prover à própria subsistência mediante ocupação ilícita”, com pena prevista de quinze dias a três anos e, considerando ainda que a aquisição de trabalho superveniente extingiria a pena (BRASIL, DECRETO-LEI nº 3.688/1941).

A construção desse discurso positivista pode ser entendida como um movimento que constrói uma memória benéfica a respeito dos cidadãos trabalhadores formais em detrimento daqueles que estejam desempregados ou são autônomos. A visão marginalizada daqueles que estão fora do movimento de cooperação com o crescimento industrial do país, obviamente tem uma significação clara para a nova classe burguesa que se instaurou no lugar da classe ruralista, mas não parece de forma nítida para a classe popular. As ccessões no sentido trabalhista, se por um lado atraíam os trabalhadores e firmava uma popularidade à figura política de Vargas, por outro lado, discriminava aqueles que não se inseriam no contexto político, econômico e governamental como também aqueles que mantinham um distanciamento de formação clássica que objetivava primordialmente a inserção rudimentar no mercado de trabalho; assim a formação curricular mais ampla no sentido de formação de cidadãos críticos não consistia numa real preocupação, exceto em nível de discussão teórica.

O governo Juscelino Kubitschek (1955-1960) tinha como foco principal um plano de metas que pretendia o avanço do desenvolvimento industrial, impactando a preparação destinada à inserção no mercado de trabalho. Não cabia mais a ideia de que para se inserir nesse fosse necessário apenas ter uma formação minimalista e noções de técnicas industriais rudimentares. Outro fator importante, a transferência da capital do país para uma região interiorana também mexeu com a configuração populacional, abrindo espaço para a visão do interior como uma área em potencial para o desenvolvimento. A mudança do quadro econômico e desenvolvimentista num curto espaço de tempo serviu para que se repensasse a educação, tentando adequá-la ao mesmo, ratificando a importância da inserção do sujeito no mercado de trabalho, sobretudo em nível industrial. Seguindo essa nova concepção, a educação técnica ganhou grande destaque, representando importante formação para as camadas populares.

Em nível global, mudanças comportamentais apontavam para transformações que mudariam substancialmente a sociedade *a posteriori*. O avanço tecnológico, o surgimento da pílula anticoncepcional, o movimento de contracultura, entre outros acontecimentos levaram a mudanças comportamentais, refletindo-se, por conseguinte, nas mudanças em nível de relações sociais.

A participação mais efetiva da mulher no mercado do trabalho levou a questionamentos com relação ao seu papel na família. Na concepção de memória podemos identificar o início de uma mudança mais relevante no que se refere à da representação feminina e seu respectivo papel na sociedade.

Essa nova representatividade da mulher no campo social permitiu o a retomada do movimento feminista em nível de Brasil e da eclosão desse de forma mais contundente na Europa e Estados Unidos, com uma participação mais efetiva de um segmento feminino no campo intelectual; trazendo para si um papel de atuação na discussão de posicionamento social, intelectual e econômico, como também dos direitos a serem observados para essa classe. Assim, as velhas posições que previam a educação para a mulher como algo secundário, haja vista sua pouca participação no mercado de trabalho, enaltecendo sua imagem central dentro do contexto familiar foram sendo questionadas. O novo paradigma social e a maior participação da mulher no campo intelectual podem ser entendidos como acontecimentos importantes no novo rumo social do país, tendo reflexo na educação, por conseguinte na estrutura curricular no que tange à complementaridade da mesma.

A década de 1961 foi marcada por uma flexibilização do ensino, uma vez que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº 4.024/1961 mesmo prevendo as disciplinas obrigatórias, permitiu que as instituições escolares completassem o currículo. Ao permitir que as instituições de ensino complementassem o currículo obrigatório com disciplinas optativas (BRASIL, 1961, art.35,§ 1º), a lei apontava para a necessidade de se ter um currículo mais próximo das realidades sociais e locais. No entanto, vista sob um outro ângulo, tal mudança pode também ser entendida como a possibilidade de aumento na diferenciação entre classes, uma vez que, sendo responsáveis pela complementação curricular cada estabelecimento de ensino poderia inferir conteúdos que lhes conviessem, dentro de uma lógica que observasse os discentes que pretendiam formar. Entretanto, há de se reconhecer que o caráter de flexibilidade curricular a

partir da lei que o permite, representa um avanço no que diz respeito à estruturação educacional do país.

O caminho de avanços educacionais sofreu um grande impacto a partir do golpe militar (1964). O regime ditatorial (1964-1985) acabou por modificar o currículo escolar, criando a Educação Moral e Cívica (1961), a disciplina OSPB- Organização Social e Política Brasileira, em nível médio (1962) e EPB – Estudos Políticos Brasileiros, no nível superior (1969), assim como a supressão das disciplinas História e Geografia, sendo substituída pelos Estudos Sociais, em 1971 (THIAGO, FILHO e MARTORANO,1981). A década de 1970 foi ainda fortemente marcada por um movimento tecnicista da educação, chegando-se à sua obrigatoriedade a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692/1971.

Faculdades foram fechadas, a organização estudantil fortemente reprimida; num movimento reacionário, voltou-se a enaltecer a imagem do homem branco, católico, pai de família, trabalhador e “cumpridor dos seus deveres”; a população era conclamada a participar do desenvolvimento do país dentro das concepções direitistas do governo militar.

A visão de Althusser (1985) que postula a escola como um Aparelho Ideológico do Estado, adquire nesse quadro uma grande pertinência conceitual. É bastante claro no período que o movimento militar impôs sua marca de forma nítida, incluindo no currículo disciplinas de cunho idealista, num caminho de enaltecimento nacional a partir da imagem do cidadão como aquele que contribui para o desenvolvimento do seu país. A escola segue o ritmo de instrumento de preparação de intelectuais para diversos níveis (GRAMSCI, 2001) e essa intelectualidade se aproximou muito dos movimentos que se opunham ao regime, talvez porque os intelectuais clássicos, que na visão do autor não se identificam com as questões de classes, exceto da sua, tenham visto uma interferência efetiva da ditadura no seu âmbito de atuação.

A repressão dentro do espectro ditatorial pode ser entendida como uma forma de tentativa de normatização social através da disciplinarização. Assim, a disciplina se torna “um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos de níveis de aplicação de alvos; ela é uma” física “ou uma” anatomia “do poder, uma tecnologia. E pode ficar a cargo seja de instituições “especializadas”(FOUCAULT,2011,p.203),entendidas aqui como o próprio Estado as instituições ligadas a ele.

Numa outra perspectiva o quadro político do Brasil durante o período ditatorial pode ser entendido como um dos mais promissores no sentido de movimento de resistência, partindo daí

organizações e lutas que iriam marcar todas as décadas posteriores. É no período, que apesar da dura repressão se discutiu com maior furor a questão social de cunho étnico, religioso, econômico e cultural. A efervescência do período, a nosso ver pode ser entendida como um gérmen para décadas que se sucederam, influenciando a educação a partir da busca não só de um posicionamento mais crítico, como também abrindo espaço para discussões e reivindicações acerca de um currículo que contemple as diferenças, as questões ambientais, a perspectiva plural de conceitos científicos, assim como a busca de discussões de temas que no futuro seriam tidos no currículo como temas transversais.

A abertura política da década de 1980, tendo como marco principal a promulgação da Constituição de 1988 criou expectativas quanto ao processo de democratização do país. No campo educacional a chamada pedagogia crítico-social dos conteúdos defendia que deveria ser assegurado para todos os cidadãos condições para lutarem por seus direitos e por uma sociedade mais justa a partir do conhecimento adquirido, sendo a escola um elemento primordial para que se atingisse tal pretensão; ainda nessa linha de raciocínio havia uma oposição clara à educação conteudista de cunho meramente profissionalizante e tecnicista desenvolvida ao longo principalmente da década de 1970 (BARRETO, 2006). O clima de euforia a partir de uma abertura política, a possibilidade de eleger os representantes políticos através de voto direto, os planos de combate à inflação, todos esses acontecimentos representavam uma novidade ao que se inaugurava após longos anos sombrios de ditadura.

Surgiram também na década de 1980 grandes organizações sociais de luta pelos direitos de classes populares, dentre eles a criação do Partido dos Trabalhadores (1980) e o Movimento dos sem Terra, que teve seu primeiro encontro em nível nacional realizado em 1984.

Nesse novo quadro político a memória do período da ditadura militar, de tempos cruéis e de repressão não foi esquecida. Ao contrário do que Nietzsche (2003) propôs em sua segunda consideração intempestiva, o povo não buscou o esquecimento no sentido de poder viver melhores lembranças; ao contrário, a busca pela manutenção da memória viva impulsionava a discussão para que se buscasse caminhos diferentes no exercício da democracia. Assim, a memória após os anos ditatoriais se constituiu também, por assim dizer, num mecanismo de resistência. O exercício de expor as feridas abertas pela ditadura através de depoimentos, dos registros midiáticos e culturais, tornou-se mais efetivo, e através desse, a memória manteve-se acesa como forma de denúncia no sentido de não repetição num tempo futuro. Os “lugares de

memória” (NORA, 1981) ascendiam numa progressão constante, apontando para a necessidade do fortalecimento da democratização.

Esse movimento refletiu também na educação, que buscava agora mais efetivamente a formação para o pensamento crítico, defendendo através do estudo de história, e porque não dizer da própria memória, que os sujeitos educandos pudessem posicionar-se mediante os fatos pretéritos, na intenção de que reivindicassem seus direitos e construíssem um diferente futuro. No entanto, em termos de currículo, não houve mudanças tão significativas; as discussões a respeito desses acirravam-se mais em sentido teórico e acadêmico.

O legado em termos de educação deixado pelo período anterior ainda era muito forte e, tanto as instituições escolares assim como o currículo ainda estavam muito atrelados ao cientificismo, com disciplinas voltadas principalmente para a simples transmissão de conteúdos, com poucas mudanças no sentido metodológico, o que abria pouco espaço para o debate crítico. As disciplinas de História e Geografia foram retomadas, e aquelas instituídas durante o regime militar, como a Educação Moral e Cívica, OSPB - Organização Social e Política Brasileira, e EPB – Estudos Políticos Brasileiros e Estudos Sociais foram abolidas. A escola ainda estava baseada numa visão elitista, onde os conhecimentos populares não tinham grande representatividade, eram colocados em segundo plano, ou simplesmente desconsiderados.

As mudanças mais significativas em termo de educação ainda estariam por vir, sobretudo com a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996 (BRASIL, Lei nº 9.394/1996), das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, em 1998 (BRASIL, CNE/CNB, nº 2/1998) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica: 1º ciclo do ensino fundamental (BRASIL, SEF/MEC, 1997), 2º ciclo do ensino fundamental (BRASIL, SEF/MEC, 1998c) e ensino médio (BRASIL, SEF/MEC, 2000 c). Isto posto, cabe ressaltar que se num sentido mais objetivo a década de 1980 não representou um período fértil em termos de mudança de estrutura curricular, por outro lado foi um muito rica no fortalecimento dos movimentos de resistência, abrindo espaço para discussões que punham a construção social com bases nas classes elitistas e seu discurso em questionamento, além do período também ter representado um momento histórico onde o estudo de memória serviu substancialmente para reflexões e direcionamento de mudanças a partir do legado memorial deixado pelas construções sociais nas décadas anteriores, o que, por sua vez, influenciou nas décadas posteriores

Os anos de 1990 surgiram com uma configuração bastante diferente da década que o precedeu, mudanças bastante significativas em nível global, como a dissolução do socialismo, a globalização da economia, o acirramento dos avanços tecnológicos, a preocupação mais efetiva com o meio ambiente, a nova configuração geopolítica com o surgimento de novos Estados, entre outros irromperam em novas formas de coadunar tais mudanças com a necessidade de desenvolvimento de políticas que abraçassem uma camada populacional, que embora vivesse nessa nova configuração espacial, permanecia à margem, pauperizada e distante dessas mesmas mudanças, levando em consideração sua real inserção na perspectiva de acessos e consumo.

Dentro desse novo espectro mundial cada vez mais organizações globais intervieram nas políticas dentro dos Estados, criando metas a serem cumpridas. Um exemplo notório foi a criação da CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe (ONU), que criada em 1948, publicou em 1992 um documento redirecionando a política educacional para a América Latina, sob o binômio de competitividade e equidade na educação como diretriz para os países dessa região (BARRETO, 2006). O direcionamento educacional nesse sentido apontou para o fato de que os sujeitos desse quadro temporal devem ser capazes de lidar com novos conhecimentos e tecnologias, desenvolvendo capacidades intelectuais mais complexas associados à necessidade de que se desenvolva também a capacidade de conhecimento acerca de direitos e do exercício da democracia.

Seguindo essa nova configuração a emergência do conhecimento de direitos e de uma sociedade democrática também sofreu alterações; aquilo que era requerido como igualdade passou a ser requerido a partir do respeito às diferenças. Assim, não se buscava mais um quadro social onde todos tivessem o mesmo tipo de acesso, mas, sim que esse fosse específico a cada grupo, dessa forma, os novos atores pertencentes a esse passaram a criticar as práticas universalistas, uma vez que essas tendem a buscar uma igualdade entre os diferentes, fazendo a leitura de todos em um.

No cenário nacional observaram-se também mudanças no contexto sócio-econômico e político, influenciando nas mudanças em nível educacional. A partir da segunda metade da década de 1990, surgiram através da legislação novas formas de avaliação, inclusão de temas transversais nos currículos, orientação no sentido de respeito às diferenças. Nos anos 2000, no que tange aos segmentos específicos, destacam-se a promulgação das Diretrizes Operacionais para as Escolas no Campo (2002), O Decreto-Lei nº 10.693/2003, que determina a

obrigatoriedade do estudo da História da África e das culturas afrodescendentes, as Diretrizes Nacionais para a Oferta de educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar indígena (2012 d) e as Diretrizes Nacionais para a educação escolar quilombola (2012 c).

### 3.1 Mudanças e busca de sentidos na Educação de Jovens e Adultos.

Ao longo desse trabalho temos visto através da historicidade no que se refere a EJA que esse tipo de educação vem estado à margem da própria história da educação. Queremos agora observar como a questão curricular, atravessada pela política e economia contribuíram para esse quadro, e, efetivamente como a memória se relaciona com esse.

Antes de pensarmos na questão curricular, cabe, porém a discussão sobre o significado de currículo, haja vista a sua multiplicidade de interpretações. Num âmbito geral, o currículo foi entendido por muito tempo como o conjunto de disciplinas e conteúdos que deveriam ser transmitidos aos educandos, visando sua formação; no entanto, entendemos essa interpretação como muito simplista, uma vez que, a mera transmissão de conteúdos não cumpre aquilo que deveria ser o papel da educação, ou seja, buscar contribuir para um desenvolvimento mais amplo do sujeito, levando em consideração não só a sua condição de sujeito único, como também as condições sociais nas quais está inserido. Assim, ao prever apenas a transmissão de conteúdos de uma forma generalista e universalizada, vamos de encontro aos aspectos que caracterizam as diferenças tanto em nível pessoal como em nível social. Isto posto, buscamos entender o currículo nos aproximando da visão de Gomes (2008), onde este é tido como constituído de uma relação social, sendo atravessado por um caráter político e histórico. Também nos aproximamos da visão de Silva (1995 b), quando o autor afirma que no contexto de relações sociais são produzidos a cultura e o currículo.

As condições de desigualdade enfrentadas por aqueles que não se inserem no que é instituído como adequado em nível de formação, tendo-se como base a relação faixa etária – nível educacional num primeiro momento pode levar à interpretação de que não se pensa efetivamente nesse educando. Temos por vista que a relação de educação com aqueles que estiveram e estão à margem do seu processo é uma relação desigual; concordamos que em nível educacional, ao longo da história, muito mais se pensou numa formação que objetivava a preparação para a

atuação no mercado de trabalho do que o desenvolvimento das potencialidades desses sujeitos e o próprio exercício da cidadania. Assim, ao pensarmos na questão curricular e dos sujeitos que estão envolvidas nessa, entendemos, assim como Arroyo (2006) que o ponto principal dessa relação não está no esquecimento dos educandos nas propostas curriculares, mas sim de que forma essas propostas envolvem esses sujeitos, de que forma são vistos e como são encaradas suas identidades e diferenças.

Concordamos com a visão de Sawaia (2001, p.8) de que a “a sociedade exclui para incluir” , considerando que os sujeitos pertencentes à EJA tiveram durante anos atribuídos a si próprios a responsabilidade de seu insucesso na questão educacional.

O legado memorial, como vimos, tendeu a manter a imagem do sujeito jovem ou adulto sem escolarização formal como sujeitos menores, incidindo diretamente na sua auto-imagem. O seu conhecimento empírico, não raro pontos de partida para a pesquisa acadêmica, costuma ser visto muitas vezes como sem importância por eles mesmos, o que pode ser atribuído ao fruto da educação científicista baseada num processo puramente racional, incutindo aos discentes da EJA uma desvalorização daquilo de aprenderam ao longo da vida prática, assim como o que herdaram de seus ancestrais.

A ciência tratou de ratificar a importância dos seus valores, onde, as origens populares eram quase sempre vistas como um conteúdo de base folclórica; mesmo os estudos antropológicos acontecem dentro do espectro acadêmico, o que pode se traduzir na análise e busca de entendimento de culturas e costumes a partir da visão da própria academia, assim como dos sujeitos que a compõem e dos valores sociais inerentes aos mesmos.

As construções academicistas foram minando a importância dos registros orais e dos conhecimentos populares. A memória, assim, assumiu o papel do seu resgate, como também busca entender suas transformações.

O entendimento desse legado memorial pode contribuir para aquilo que pensamos ser imprescindível: a busca de uma sociedade que considere e respeite sua pluralidade. Somente entendendo os movimentos que foram se construindo ao longo do tempo, podemos nos debruçar sobre o presente e apontar para o fato de que, estando embasados em sociedades e costumes que nos precederam, não nos afastamos tanto assim deles.

O currículo, entendido como parte da engrenagem social, não poderia desconsiderar os sujeitos jovens e adultos sem plena escolarização formal. O que cabe é a análise, como propõe

Arroyo (2006), de como esse sujeito é visto e pensado. Trazendo essa discussão para o âmbito escolar o currículo tem importância central, pois é a partir desse que se desenvolvem as práticas educacionais dentro de sala de aula, que por sua vez, acabam por se estender para fora dessas.

O reconhecimento tardio da EJA como uma modalidade específica de educação teve como desdobramento anos de uma prática que não considerava as respectivas necessidades e diferenças desses sujeitos. Entendemos que Freire (2002) já se colocava de forma bastante pertinente quanto ao assunto. O fracasso ou pouco sucesso dos educandos de EJA não deve ser atribuído à sua incapacidade, mas à forma pela qual se dão as práticas pedagógicas. A tendência em se perceber fracassos e desinteresses nesse contexto é muito grande, observamos ainda que nesse paradigma, o que se tinha como realidade era um aligeiramento e minimização do currículo, ou pelo menos dos conteúdos trabalhados, assim como a infantilização dos sujeitos nas ações docentes, pressupondo mais uma vez que para que os sujeitos pertencentes a EJA tivessem sucesso, era necessário “facilitar” o seu entendimento gerando, por sua vez, a imagem de que esses eram menos capacitados cognitivamente.

Reconhecer a EJA como modalidade de educação, pelo menos teoricamente veio corrigir esses erros. A redação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (parecer do CNE/CEB nº 11 de 2000 b), reitera a ideia de que o jovem ou adulto frequentador do curso de EJA não seja visto como um analfabeto ou iletrado, inculto ou vocacionado à funções desqualificadas (BRASIL– CNE/CEB, nº11,2000 b), destacando ainda as diferentes culturas existente no país, como também levando em consideração as formas de conhecimento popular, como literatura de cordel, e as memórias de cultura afro-brasileira e indígenas, entre outras. No bojo das análises do documento, a EJA ganha traços de uma *função reparadora* mediante ao quadro histórico de desigualdades enfrentado pelas populações mais pobres, o que refletiu no afastamento desses sujeitos dos bancos escolares, muito em função da necessidade de trabalhar para sobreviverem. E justifica-se assim a necessidade de a EJA ser pensada “como um modelo pedagógico próprio” (BRASIL –CNE/CEB, nº11, 2000 b, p.9).

Se a função pedagógica é prevista no documento como uma necessidade de modelo próprio, o mesmo não se refere à questão curricular. As Diretrizes determinam que:

...no que se refere aos componentes curriculares de seus cursos, ela (a **EJA**) toma para si as diretrizes curriculares nacionais dessa mesma etapa exaradas pela CNE/CEB. Valem pois, para a EJA as diretrizes do ensino fundamental e médio. A elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade. (BRASIL, CNE/CEB, nº11, 2000 b, p.61). Grifo meu.

Assim, a EJA possui uma base curricular comum às demais modalidades de etapas do ensino fundamental, médio e profissional; no entanto, ao analisar as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, observamos o direcionamento de observação quanto as especificidades desse grupo, levando-se em consideração não só a faixa-etária, como também o fato de grande parte desses alunos trabalharem e estarem matriculados no curso noturno. O texto é claro no sentido de recriar a simples transposição dos conteúdos de níveis fundamental, médio e profissional, sem que sejam feitas as devidas adaptações ao grupo. Assim, além de uma base curricular nacional comum, fica prevista uma base complementar, a cargo das unidades federativas e municípios. A flexibilização desses conteúdos deve ainda contar com os projetos desenvolvidos pelas próprias unidades escolares, aproximando essa base complementar da realidade efetiva dos discentes.

O entendimento aqui é que cada região e em subnível cada instituição escolar pode fazer suas inferências curriculares, a partir das necessidades estabelecidas ou identificadas em nível regional e local.

É fato que essa flexibilização incorre num processo democrático, abrindo espaço para o desenvolvimento de projetos e estudos locais e regionais, que podem fundamentar discussões e questionamentos acerca das suas realidades, assim como dos seus hábitos, costumes e cultura. Entendemos que a flexibilização curricular prevista nas Diretrizes contribui para o estudo das realidades sociais estabelecidas, assim como a busca de soluções para os problemas relacionados à educação no âmbito de jovens e adultos, uma vez que, a diversidade encontrada entre os sujeitos pertencentes à EJA se configura numa realidade, adquirindo um caráter maior ainda que modalidades educacionais tidas como formais, uma vez que a mesma além de representar um universo de discente formado por jovens e adultos, relaciona-se diretamente com diversos tipos de trabalhadores, pressupondo ainda que esses têm vivências múltiplas, mesmo que dentro de um âmbito social comum. Dessa forma, a representatividade e legitimidade da consideração dessas diferenças se tornam imprescindíveis num sentido de construção educacional democrática.

Num outro viés, a flexibilização curricular também pode ser vista como uma geradora maior de diferenças. Tendo o território nacional uma grande extensão e uma diversidade bastante

relevante em sentido econômico, político, cultural e social, cada unidade da federação pode efetivamente ter na base complementar curricular uma política diferente, assim, por exemplo, as unidades de federação mais ricas podem exercer um papel mais significativo no que tange à possibilidade do desenvolvimento de projetos e estudos voltados para os discentes da EJA; não obstante, nas regiões mais desenvolvidas economicamente, aspectos que se relacionam com uma melhor qualidade de educação, como a formação dos docentes, pode inferir na construção de metodologias próprias à modalidade de ensino de EJA mais eficazes. Num sentido análogo, pode se pensar nas dificuldades enfrentadas por regiões mais pobres e com recursos mais escassos, mesmo porque os recursos previstos no FUNDEB para os matriculados na modalidade de educação jovens e adultos representa o menor valor atribuído aos discentes, comparativamente às demais modalidades de educação. Isso constitui um fator que indubitavelmente dificulta ações que compõem o currículo complementar no que se refere a possibilidades mais amplas de seu desenvolvimento.

Esse currículo deve ter como base para que possa ser desenvolvido de forma mais proveitosa uma política que amplie a formação dos docentes, o envolvimento da comunidade local na construção de projetos, a busca pela valorização da cultura e costumes locais e ações que coadunem sua melhor elaboração. A forma generalista apresentada no texto das Diretrizes no que se refere à elaboração do currículo complementar pode favorecer que tal medida seja cumprida de maneira burocrática, sem que haja um real aproveitamento dessa possibilidade de flexibilização.

No que tange à base nacional comum, os Parâmetros Curriculares Nacionais tanto para a educação básica quanto para o ensino médio são divididos em disciplinas e áreas de conhecimento, respectivamente, embora o direcionamento dessas etapas de educação sejam feitos no sentido da interdisciplinaridade, o que, num primeiro momento poderia ser visto como um paradoxo.

Ao propor um currículo de base nacional comum, a LDB 9.394/1996 entende que determinados conteúdos devam servir para a construção da educação no país de forma igualitária. A proposição é que ao determinar um currículo de base comum, todos os cidadãos, independentes da região que habitam tenham acesso ao mesmo conteúdo e informações. É nítido que esse tipo de proposição não pode ser analisado num sentido tão linear; voltando-se novamente para questões como o poder econômico regional, assim como a cultura, a formação dos professores e as possibilidades oferecidas a esses de atualizarem-se a partir de suas formações, a oferta de

centros acadêmicos e de pesquisas, dentre outros aspectos são decisivos naquilo que podemos entender como o desenvolvimento indireto do currículo. Dessa forma, embora haja um pensamento de que a partir de um currículo com base nacional haja a garantia de igualdade em termo de conhecimento e conteúdos, isso representa uma forma muito generalista de se pensar.

As desigualdades regionais em nível econômico e de avanço tecnológico, que incidem por sua vez na dinâmica de mercado trabalho e índices de desenvolvimento humano também podem ser analisadas sobre um viés histórico, refletindo assim na própria percepção política e econômica desses lugares por parte da sociedade como um todo, mas especificamente da classe burguesa investidora. Sendo assim, a base de memória que se constrói quando se pensa em determinados lugares, sobretudo a região interiorana é de que essa é habitada por sujeitos que possuem um atraso em relação aos residentes em grandes centros e capitais. Abre-se aqui o espaço para a discussão acerca da imagem que se constrói desses sujeitos a partir de suas realidades sociais. A base nacional curricular assim pode representar mais do que um grande distanciamento de suas realidades, sendo entendida ainda como um mecanismo que mesmo preconizando uma educação democrática no sentido de acesso aos conteúdos, sobrepõe numa lógica que parte das necessidades do urbano para o rural.

Os problemas relacionados então à educação são sobremaneira complexos, envolvendo uma teia que ultrapassa tão somente a questão curricular, mas se é a partir do currículo que se estabelece àquilo que deve ser trabalhado tanto em nível de sala de aula, tanto quanto na educação semipresencial, a questão acaba por se tornar um nó a ser desatado. Nesse caminho, temos avançado, principalmente nas discussões que remetem não à equalização, mas o respeito às diferenças. Talvez seja utópico falar em um tipo de currículo para cada região, estendendo-se às complementaridades à microrregiões, mas a representatividade desses para os atores de educação pode compreender melhores resultados na busca pela democratização da educação em nível nacional.

Embora haja em nível de legislação a determinação do respeito e consideração às diferenças e às subjetividades, a mesma aponta para o maior sinalizador de preparo educacional relacionado diretamente com o mundo do trabalho, talvez exatamente por isso haja uma base curricular nacional comum, ou seja, uma vez que devemos preparar para esse mercado, é necessário que as bases curriculares estejam teoricamente em pé de igualdade, donde conclui-se *a priori* que os educandos, independentes das regiões em que se encontram terão acesso às mesmas informações.

Como o que temos em termos de legislação atualmente aponta para o currículo comum, de base nacional e para uma base curricular complementar, observamos que mais que a análise do currículo, deve se estabelecer metodologias que permitam que o acesso às informações postas em nível curricular corroborando o crescimento pessoal dos discentes, concomitantemente à sua preparação para inserção e/ou manutenção no mercado de trabalho.

Dado a possibilidade difusa de interpretação curricular no que tange principalmente às considerações relacionadas às diferenças, o que pressupõem também metodologias e abordagens ao currículo de base comum de formas mais específicas, muito tem se discutido acerca de como trabalhar determinadas abordagens. Nesse sentido nos anos 2000, estabeleceram-se as Diretrizes voltadas para segmentos sociais mais pontuais, que dentro da EJA podem ter diversas representatividades como os quilombolas, os indígenas, e os privados de liberdade. Dentro do espectro desse trabalho faz-se mister que estendamos nosso olhar para as especificidades relacionadas ao currículo que envolve a Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade.

### 3.2 O currículo e a Educação para os Privados de Liberdade

Ao analisarmos as Leis de execução Penal, nos deparamos com a concessão de remição por trabalho a partir do ano de 1984 (BRASIL, Lei nº 7.210/1984), a mesma concessão no que se refere à educação só foi promulgada no ano de 2011 (BRASIL, Lei nº 12.433/2011), ou seja, 27 anos depois. Esse fato pode ser entendido como uma maior valorização do trabalho prisional se comparado à educação no mesmo regime. Entendemos que a diferença temporal entre tais concessões reafirma aquilo que temos discutido ao longo desse trabalho no que se refere ao legado de memória com relação aos privados de liberdade, ou seja, que o trabalho na percepção popular tem uma importância maior que a educação. Enquanto o primeiro é visto como algo que deva ser executado pelo preso, inclusive sob a ótica de que esse deve arcar com os gastos públicos relacionados a eles, a segunda tem uma conotação mais de privilégio do que de direito.

Todavia, traçando uma revisão histórica quanto à valorização do trabalho, percebemos que esse, contrariamente à percepção atual, não tinha o valor que hoje lhe é atribuído. Sendo considerado como algo menor, o que consideramos na contemporaneidade como funções laborais sequer eram reconhecidas como tal na sociedade grega, por exemplo. Nessa sociedade a prática laboral era função de escravos e da população pobre e essa percepção foi herdada pela civilização

romana, que além de desconsiderar o valor de trabalho também o utilizava como mecanismo de punição. Em tais sociedades, o prestígio dado à aristocracia e aos proprietários de terra advinha justamente pela possibilidade de se manterem ociosos.

O valor atribuído ao trabalho, inicialmente serviu para afastar a possibilidade de manifestações e rebeliões das classes populares, uma vez que essas se manteriam ocupadas. Assim, já podemos identificar a utilização do discurso na disseminação de ideias e valores que preconizavam a visão de uma classe elitista sobre as populares. O sentido de valor ao trabalho, posteriormente foi ratificado num viés religioso, que pregava a atividade laboral com forma de melhoria de condição espiritual, afastando o homem dos vícios da vida terrena. Uma visão análoga do trabalho como fonte edificante foi utilizada nas primeiras formas de prisão, retomando o sentido de que os detentos deveriam se manter ocupados, o que além de prevenir possíveis levantes, ainda propiciava a possibilidade de exercício de vigilância sobre os presos, assim como a apropriação dos seus corpos (SOUZA, 2012 b).

Observa-se assim que o trabalho adquire inicialmente uma dupla função nos cárceres: impor o controle sobre os presos e seus corpos, através do fator determinante das atividades que deveriam realizar, ao mesmo tempo em que extraía desses sujeitos sua força laboral sem que para isso fosse necessário algum tipo de pagamento.

A colonização no Brasil se deu num viés de exploração, para que a nova terra pudesse servir às necessidades de Portugal, se fazia necessário produzir; no entanto, o modelo social herdado durante a colonização brasileira era justamente o modelo que afirmava o trabalho como uma ocupação das classes menores, sendo assim, a base da mão-de-obra no Brasil Colônia se deu principalmente através do trabalho escravo, após a abolição da escravatura sendo substituído por essa antiga classe, que com a abolição tornou-se miserável e sem emprego. Posteriormente o crescimento das classes pobres abrangeria os imigrantes e, no contexto do processo de industrialização, a classe operária. Observa-se que as atividades laborais, sejam elas em nível rural ou mais recentemente em nível urbano, nas indústrias, comércio e atividades ligadas aos serviços, majoritariamente foram por ocupadas uma massa populacional pauperizada e com baixa instrução escolar.

A valorização do trabalho com um olhar positivo pode ser atribuída à necessidade da classe burguesa de arregimentar trabalhadores a partir do recorte temporal que se inicia com a Revolução industrial.

Cabe ressaltar que o trabalho, embora acompanhado de um discurso que incutia a valorização desse no sentido de contribuição ao desenvolvimento econômico e social, permanecia sob a ótica de que as atividades laborais grosso modo, deveriam ser exercidas por sujeitos pertencentes a uma classe pobre, enquanto a classe burguesa ocupava-se das atividades administrativas e ligadas ao controle e chefia dos trabalhadores. Essa imagem se fortaleceu através do tempo, enaltecendo o trabalho e associando-o à imagem do homem de bem.

Num outro viés, a educação ao longo do tempo, representou um local destinado às classes elitistas, se estendendo gradualmente às classes populares, de maneira que a formação escolar e acadêmica esteve dividida numa forma dual onde a educação profissional e tecnicista preconizou o preparo da massa populacional para a inserção do mercado de trabalho de forma a atender às necessidades desses, enquanto, de maneira global a educação para as classes elitistas propunham-se a uma formação mais humanista e clássica, desenvolvendo-se de forma mais abrangente e, quando voltadas para a inserção no mercado de trabalho, preparando para funções de liderança.

A população carcerária, formada em sua grande maioria por uma camada social que enfrenta a marginalização da pobreza representa uma parcela da população com baixos índices de escolaridade. As estatísticas do DEPEN (2012) revelam que mais de 60% da população carcerária não têm sequer o ensino fundamental completo, indicando que sua participação no mercado de trabalho, caso não estivessem sob a condição de privados de liberdade, muito provavelmente também se daria no sentido de exercerem funções tidas como braçais, menores, secundárias, ou num sentido mais atual de subemprego.

A importância da execução laboral assim pode ser entendida como um caráter de sentido histórico, se repetindo e se remodelando através dos movimentos de memória. A construção desse legado memorial se deu no sentido de entenderem como incluídos aqueles que estão envolvidos em atividades laborais; num contexto pós-capitalismo, inseridos num mercado de trabalho formal. Como analisado anteriormente, na contemporaneidade, a discussão acerca do trabalho formal e das novas formas de execução laboral vêm tendo destaque mediante ao quadro de empregabilidade instituído. No entanto, a imagem de que os sujeitos devem se preparar para exercerem uma melhor função ainda é muito contundente. Sendo assim, o próprio sentido da educação mescla-se com o da preparação para uma vida profissional ulterior, ficando sua função de formação do sujeito enquanto ator social, dotado de direitos e deveres, assim como o desenvolvimento do seu posicionamento crítico relegados a segundo plano.

A benesse da remição de pena por trabalho, nesse sentido, deve ser analisada sob a égide da importância dada a esse na constituição de um modelo social capitalista, porém, o próprio avanço desse modelo, sobretudo com a nova configuração econômica global e com as novas tecnologias, aponta para a necessidade de escolarização dos sujeitos, principalmente no que se refere ao conhecimento e no desenvolvimento das habilidades necessárias para acompanharem determinados avanços.

Com cerca de 85% da população sem ter concluído o ciclo de educação básica (DEPEN, 2012), as instituições penais têm que lidar com uma problemática bastante preocupante, que é o papel do apenado quando egresso. A configuração sócioeconômica atual, com suas determinações quanto a empregabilidade aponta para o fato de que cada vez mais o mercado exige formações específicas daqueles que buscam uma vaga de emprego, sendo assim, um egresso encontra grande dificuldade em ser absorvido pelo mercado, haja vista sua provável baixa escolaridade, assim como sua própria condição de egresso, que lhe confere um caráter negativo na visão generalista da sociedade. Dessa forma, a necessidade do processo de escolarização passa a ser uma preocupação representativa, ao mesmo tempo em que, adquire um caráter que se anteriormente estava relacionado a dulcilizar e controlar os presos, em tempos atuais relaciona-se diretamente com o discurso de sua ressocialização.

Vista sob a ótica da contribuição para com a melhor convivência social, do desenvolvimento do respeito mútuo como também do desenvolvimento da percepção de ator social com representatividade social e possuidor de direitos e deveres, além da contribuição ao desenvolvimento da percepção crítica, a educação passa a ter uma importância fundamental para a equalização social, muito embora, a forma pela qual é oferecida contribua pouco para modificações em nível de nivelamento econômico e social ou mesmo de uma migração de uma camada social para outra.

Dentro desse paradigma a educação é vista como algo necessário não só ao desenvolvimento do sujeito como também de tentativa de minimizar a reincidência do egresso do sistema prisional. Faz-se mister então a construção de políticas que despertem o interesse dos apenados quanto à oferta de educação nas prisões, aproximando-se de sua realidade, apontando para a possibilidade do seu desenvolvimento enquanto cidadão, não obstante, para a possibilidade de melhor planejamento de sua vida futura, uma vez que o processo educacional deve contribuir para o desenvolvimento amplo do sujeito enquanto tal, se constituindo de seu direito básico e universal.

Se a remição por estudo representa um avanço no sentido legislativo e de busca de incentivo ao apenado, cabe discutirmos de que forma que essa educação se operacionaliza. Entendemos que a remição por si só, pode até alcançar o objetivo de aumento de matrículas na modalidade de EJA para privados de liberdade, todavia, ideia de uma educação encarada como de boa qualidade não deve ser vista como privilégio, ou ter como foco principal apenas a relação que a atrela ao trabalho.

Dentro do espectro que pressupõe a discussão acerca da qualidade de educação prisional, temos como foco a questão curricular por entender, como anteriormente dito, que essa se constitui num ponto nevrálgico de quaisquer modalidades de educação.

Discutir o currículo para os privados de liberdade requer entre outras observações o foco de que esses sujeitos constituem um corpo social, interagindo com esse, da mesma maneira que a sua condição enquanto privado de liberdade merece consideração no sentido de representarem educandos que também são diversos em suas vivências, controle de vida, de trabalho e de sobrevivência (GOMES, 2008). Dessa forma, deve-se pensar o currículo como um elemento que abarque conteúdos e discussões significativas para esses discentes, sem esquecer que os currículos em si se constituem a partir de “construções históricas, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação” (GOMES, 2008, p.41).

Aos nos debruçarmos sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais (BRASIL, CNE/CEB, n° 2,2010), observamos e seu artigo 2° que a orientação é de que:

As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança. (BRASIL, CNE/CEB, n° 2,2010)

Assim, no que se refere ao currículo, a educação para privados de liberdade em instituições penais deve seguir as orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que por sua vez estão submetidas a LBD 9.394/1996, às Diretrizes Nacionais para a Educação em níveis básico e médio e aos Parâmetros Curriculares Nacionais para esses níveis, cabendo

ressaltar que esses últimos não possuem caráter de obrigatoriedade, servindo de orientação em nível de construção curricular com base nacional.

A forma pela qual se dá a redação da lei nos mostra que não existe um currículo específico para a educação voltada para aqueles privados de liberdade em instituições penais. Esse fato, por sua vez, levanta uma discussão no que se refere à diversidade e necessidades específicas dos discentes. Por um lado, o parecer CNE/CBE nº 11/2000 que se refere às Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos defende em seu texto que a ausência de uma legislação curricular específica para esses sujeitos está relacionada ao fato de que, caso houvesse novas Diretrizes para essa modalidade de educação, isso configuraria uma nova dualidade (BRASIL, CNE/CBE nº11, 2000 b) .

A redação do texto, fala de forma generalista da necessidade de elaboração de metodologias que atendam às necessidades do determinado grupo, o que gerou discussões acerca do currículo de grupos que historicamente ficaram à margem da construção em nível educacional.

Devemos atentar para a construção do currículo também como uma construção política, o que infere diretamente na representatividade da questão de populações específicas que ficaram à margem do processo na história da educação do país. Assim, a forma pela qual o currículo é apresentado nos documentos legais que regem a sua aplicação ainda não nos parece satisfatória, mesmo que nesses esteja previsto a correção de uma dívida histórica para com os sujeitos que ao longo de sua vida se viram alijados do processo educacional. Entendemos assim que, ao deslocar as necessidades de construção curricular direcionada aos jovens e adultos privados de liberdade para a parte complementar do currículo, o que se faz efetivamente é ter a diversidade apresentada como um tema, uma parte curricular e não o seu eixo central (GOMES, 2008).

A forma que a lei encontrou para a resolução das diferenças foi exatamente a de propor metodologias próprias, sem a preocupação em ser mais assertiva nesse contexto, o que confere ao assunto uma forma muito generalista de ser abordada.

O legado memorial que se construiu ao longo do desenvolvimento social, sem dúvida precisa ser estudado com a finalidade de que seja reconstruído com novas significações direcionadas num sentido de equidade. Todavia, Arroyo (2006) já aponta que entender que esses sujeitos não tenham sido considerados ao longo do desenvolvimento do processo da história da educação incorre num erro de interpretação, o que deve se atentar é justamente a forma como esses sujeitos foram considerados, ou seja, num processo de democratização da educação deve-se pensar nessas

diferenças como um eixo central de discussão ao invés de deixá-lo a cargo de uma base complementar.

Apostar numa base nacional comum para todos os estudantes de EJA acaba por ter uma funcionalidade que se afasta do entendimento suas especificidades, tratando-os *a priori* de maneira igual em nome de um processo de equânime e democrático. Se o olhar de igualdade para com os cidadãos do ponto de vista jurídico propõe uma forma de entendimento do exercício de democracia, quando nos voltamos para a questão de subjetividade, o julgamento de igualdade vai de encontro da satisfação das necessidades do indivíduo enquanto ser único, assim como de ator de um segmento social que possui características singulares. A proposta de um currículo nacional comum envolve o cumprimento desse ao mesmo tempo em que, abrange um conteúdo mínimo tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. A redação do parecer nº 4 do CNE/CBE de 1998 (BRASIL, 1998 b) esclarece a diferença entre o currículo formal, com os conhecimentos mínimos que os compõe, do currículo em ação, aquele que é desenvolvido pelo professor em sala de aula e, do currículo oculto, composto por vivências e experiências trazidas pelos alunos e professores e que não aparecem no sentido oficial.

Pensamos que no que se refere à Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade a inversão dessa “pirâmide curricular” seria mais pertinente, ou seja, partir de um currículo oculto para um currículo em ação, tendo assim associados esses conhecimentos a um currículo formal. O que ocorre é que ao definir um currículo formal com os conteúdos mínimos, a saber, para o ensino fundamental de língua portuguesa, materna, estrangeira, matemática, ciências, educação física, artística e religiosa e, em nível médio concentrado em áreas de conhecimento, a saber, área de linguagens e códigos, ciências matemáticas e da natureza e ciências humanas, a parte que cabe àquilo que deve ser desenvolvido em cada conteúdo passa a ser definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que embora não tenham um sentido de obrigatoriedade, acaba assumindo tal caráter, segmentando os conteúdos em disciplinas e áreas de conhecimentos específicos.

A orientação que foca na interdisciplinaridade aparece no texto de forma difusa, num contexto em que coloca sob a responsabilidade do professor, portanto do currículo em ação, a sua produção.

O entendimento do currículo para a Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade ganha uma conotação de que é possível a partir de uma base nacional comum e das devidas orientações de respeito às diferenças e do desenvolvimento de um currículo em ação e oculto dar

conta das especificidades desses alunos. Todavia, a própria proposta de um conteúdo mínimo incluído no currículo obrigatório e formal deve nos levar ao questionamento dos seus objetivos. Assim, parece-nos pertinente indagar não só o porquê, como também para que serve esse currículo formal.

No artigo 1º § 2º da LDB 9.394/1996 lê-se que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, ainda que a educação deve ter como objetivo “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” (BRASIL, LDB 9.394,1996,art.35, inciso II) . Notamos então que a preocupação para a preparação e inserção no mercado de trabalho se sobrepõe à preocupação do desenvolvimento da cidadania, o que implica diretamente no desenvolvimento de uma percepção crítica da sociedade. Entendemos assim, que ainda temos atrelado muito fortemente à educação escolar a visão de que essa deve preparar prioritariamente o sujeito para uma vida laboral *a posteriori*.

Não negamos que ao postular o respeito às diferenças, ao mesmo tempo em que orienta para que se pense nos sujeitos que ao longo do processo histórico vêm sofrendo processos de evasão do sistema educacional formal de maneira não meramente inclusiva, mas substancialmente com respeito a essas diferenças, as legislações deram um grande avanço. Contudo, o legado cientificista que herdamos de décadas anteriores ainda exerce uma grande influência na educação; sendo assim, percebemos que a velha fórmula de disseminação de conteúdos dentro de seus respectivos campos disciplinares ainda é muito presente. Não obstante, as articulações entre tais conteúdos/disciplinas inferem nas associações entre professores, que necessitam de tempo para que essas sejam realizadas; dessa forma, o tempo escolar, sobretudo nos cárceres, não contribui para tal.

O desenvolvimento curricular nas prisões tem tido de maneira muito comum disseminado as velhas formas curriculares, conteudistas e dissociadas no que se refere às diversas áreas de conhecimento além dos próprios conflitos vividos na esfera de desenvolvimento educacional, como a carga horária diária mais reduzida, impossibilidade de realização de aulas em momentos pontuais, a própria arquitetura de algumas prisões que não destinam espaço para a educação, a infantilização de propostas metodológicas, a dependência da administração carcerária, entre outras.

Ao determinar a formação escolar voltada para o mercado de trabalho, cabe também o questionamento sobre essa categoria, afinal a que tipo de trabalho estamos nos referindo? Se

pensarmos numa população carcerária cabe o levantamento das formas de trabalho em que esses sujeitos se inserem ou quais formas de trabalho estavam inseridos anteriormente à sua reclusão.

Creemos que a questão curricular formal dialoga com a preparação de um mercado de trabalho também tido como formal. Mesmo concordando que o direcionamento educacional à preparação e desenvolvimento de habilidades que facilitem a inserção no mercado de trabalho é uma ferramenta importante no que tange a diminuição na reincidência do egresso, esse não lhe assegura efetivamente um lugar no mercado. No que se refere ao egresso, toda imagem construída pela sociedade através do legado de memória quanto à figura daquele que transgride as leis acaba por dificultar ainda mais a aceitação e inserção desse sujeito nesse mercado. Dessa forma, a categoria trabalho também deve ser pensada de forma abrangente, com possibilidades múltiplas, e a formação escolar do discente deve se relacionar diretamente com essas possibilidades no sentido de desenvolvimento efetivo de pluralidade quanto à ação laboral.

Quando nos debruçamos então sobre a relação de um currículo de base nacional comum com conteúdos mínimos dentro de um currículo formal, concluímos que as considerações acerca das diversidades regionais e sociais estão relegadas a segundo plano, e, especificamente no que se refere à Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade esse caráter passa a ter uma conotação exponencial, haja vista as dificuldades abordadas nas condições que temos para que sejam inseridas escolas nos cárceres.

O modelo curricular discutido até aqui mesmo apontando possibilidades de flexibilizações, acaba por reproduzir práticas que os apenados já tiveram contato anteriormente em seus processos de escolarização formal extramuros. Para que representem algo atrativo precisam se desenvolver de forma inovadora. A fórmula que preconiza a educação voltada primordialmente para o mercado de trabalho pressupõe não só a inclusão dos sujeitos certificados como também que o processo escolar dará conta de que esses acompanharão o desenvolvimento tecnológico, o que sabemos não ser uma realidade; sendo assim, nos aproximamos da visão de Julião (2012, p.222) ao defender que “deve existir uma proposta política-pedagógica orientada na socioeducação, cujo objetivo seja preparar o apenado para o convívio social”. Ressaltamos, porém, que não acreditamos que esse sujeito não esteja preparado para o convívio social, antes pensamos nesse sujeito com um ator social, que, portanto já convive em sociedade; o que buscamos reforçar a partir da visão do autor é que defendemos uma proposta política-pedagógica específica, que ao nosso ver, envolve não só os apenados, mas todos os profissionais envolvidos

nesse processo. Além disso, ressaltar o fato que, mais que adaptar conteúdos formais para o ambiente carcerário, na maioria das vezes de forma inexpressiva aos discentes, deve-se buscar o desenvolvimento de um currículo que dialogue com os mesmos e com sua realidade, tornando assim as ações educativas mais próximas, como também mais promissoras no sentido de sua formação pessoal e profissional.

Ao nos voltarmos para os estudos de memória num recorte temporal capitalista, percebemos que as ações laborais que fogem ao desenvolvimento formal desse sistema, como as atividades autônomas ou artesanais sempre foram deixadas à margem, uma vez que a imagem do desenvolvimento dentro do mercado formal de trabalho foi preconizada. Essa forma de considerar menor as atividades laborais que não estivessem envolvidas diretamente com o sistema traçado pelo capitalismo também pode ser entendida como um não respeito às diferenças, assim como o discurso de que a escola deve preparar o sujeito para o mercado formal pode ser entendida como um legado advindo do surgimento não só do próprio capitalismo como também das classes burguesas.

Os estudos de memória nos mostram que mediante diversas transformações sociais e de cunho político e econômico o sistema capital não foi capaz de incluir todos os cidadãos em nenhum recorte temporal; assim, pensar numa formação curricular que prepare todos os sujeitos para tal incorre numa utopia. A dinâmica do sistema capitalista pressupõe uma reserva de mão de obra, portanto, pretender que tenhamos uma formação que assegure que todos sejam incluídos nesse sistema é algo que tanto no sentido histórico quanto no sentido de memória vemos não ter acontecido.

Não pensar a população carcerária com num currículo próprio não nos soa como uma forma de apregoar a equidade social, ou de não inferir num olhar preconceituoso dessa, posto que relegar ao sistema educacional carcerário um currículo específico levaria ao olhar de diferenciação dos sujeitos nele envolvidos; antes pensamos que esses devam ser vistos sim como diferentes, não como piores. Tais diferenças precisam de propostas curriculares, pedagógicas e metodológicas que transcendam o objetivo primordial de sua inserção no mercado de trabalho e de acompanhamento dos avanços tecnológicos, invertendo tais objetivos para o reconhecimento da educação como um direito desses sujeitos, primando pelo respeito quanto às suas diferenças e do desenvolvimento de sua criticidade. Tais ações incidem na possibilidade de que esses possam enxergar diferentes formas de inserção no mercado de trabalho extramuros como também do seu

posicionamento enquanto cidadão e ator social, sem que fiquem dependentes da inclusão mecânica num sistema que a memória já nos mostrou que os exclui, e na configuração atual dos nossos valores sociais éticos e morais continuam o excluindo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade em seu desenvolvimento segue um paradigma de construção e reconstrução de valores políticos, éticos, religiosos e econômicos; assim, pensar a sociedade em seu avanço requer pensar em movimentos que envolvam um caminho não só de transformações, como o que foi herdado de outras sociedades em tempos pretéritos, adquirindo uma conotação pressuposta como uma evolução mediante as mesmas. Nesse sentido, o próprio desenvolvimento social aproxima-se da memória, uma vez que essa se constitui exatamente desse movimento. Cabe, no entanto, ressaltarmos que a consideração que temos de evolução pode ter uma conotação dúbia, se pensarmos que não necessariamente tenhamos nos afastados tanto assim de hábitos e valores que nos antecederam.

A base de nossa construção social, advinda da construção de sociedades anteriores nos remete a um legado herdado dessas, e, se por um lado buscamos caminhos diferentes de nossos ancestrais, por outro, reconstruímos aquilo que nos foi passado ao longo do tempo, através da sucessão de gerações. O tempo passa a ter uma representatividade análoga a uma roda, onde no seu girar, nos coloca em contato com o que já havia ido, e que em determinado momento retoma seu movimento, para que algo seja esquecido até ser lembrado novamente. É um ciclo incessante inerente à própria natureza. A apropriação do sentido de devir, desta forma pressupõe que o ontológico esteja atrelado a um arcabouço de onde surgem diversas considerações, interpretações e medidas que se relacionam entre si.

A forma pela qual enfrentamos os fatos ocorridos no passado pode nos levar a uma tendência a preservá-los com a intencionalidade de perpetuação, como se quiséssemos repeti-los; em um outro espectro, também queremos esquecer na tentativa de que esses não se repitam. Todavia o mais interessante parece estar na contrariedade de lembrar para não repetir, ou seja, manter vivo algo que nos pareça desconfortável ou ruim na tentativa de não repetição.

A roda do tempo pode assim parecer cruel, já que sempre retoma algo, indistintamente do que nos pareça apazível ou não. Temos que ter contato com aquilo que temos prazer em rememorar, assim como com a forma que o tempo se incube de reacender fagulhas em meio a cinzas, colocando-nos em contato com algo que pode reacender, ou pelo menos nos fazendo ver algo que nos parecia apagado com maior luminosidade.

A memória relaciona-se assim conosco. Sua interpretação, em quaisquer circunstâncias requer que nos apropriemos de seu sentido temporal e reflitamos a respeito desse sentido em

meio à contemporaneidade. Não aponta erros, não julga, apenas sinaliza a maneira pelas quais as coisas se deram, convocando a um movimento introspectivo de compreensão. Buscar a memória não pode ser entendido como buscar o porquê dos acontecimentos num recorte fechado, antes pressupõe o entendimento em aberto, o contato com o devir que parte de algum ponto.

Uma célula se transforma, cumpre suas funções e morre para que seja substituída por outra. Esse sentido biológico da sociedade foi analisado por Tarde (s/d) através da analogia da transformação social como um organismo biológico, não no sentido de repetição mecânica de suas funções, mas da maneira que se constitui, se fere, se reconstitui, morre e não se extingue porque, a natureza com seus meandros se transforma num sentido de perpetuá-lo.

A natureza humana mediante a sociedade pode ser vista por esse ângulo no seu nascimento, na sua constituição, nos seus valores, na morte desses e na sua transformação via novos quadros que se estabelecem com uma mudança temporal.

Somos herdeiros de sociedades precedentes, ancestrais e o que fazemos é buscar num frenético movimento nos afastar do que consideramos bárbaro e ignóbil ao mesmo tempo em que queremos perpetuar ou melhorar aquilo que consideramos bom. Temos assim uma eterna dubiedade que não nos permite pensar num estado de pureza de valores. O que podemos fazer é buscar coabitar com essas construções de forma que, em nossas reconstruções possamos apontar para caminhos diferentes.

Ao longo da construção das sociedades, todos aqueles que se afastaram dos valores majoritariamente tidos como certos ou ideais sofreram retaliações. A forma pela qual os indivíduos pertencentes a uma determinada sociedade foram entendidos como diferentes sendo rechaçados por um corpo oficial mudou tanto quanto as mudanças temporais, políticas, econômicas e sociais.

O transgressor visto inicialmente como tal a partir de um paradigma de desrespeito à figura do rei, entendendo-se o rei como representante direto de Deus, sofreu sanções que feriam diretamente o seu próprio corpo. O advento do capitalismo mudou o foco de coerção, uma vez que o corpo passou a ser entendido como um mecanismo de trabalho, produtor do capital.

Não devemos entender uma nova forma de coerção como melhor. O que tivemos foi uma forma diferente de punir. Essa estava dentro de uma lógica social vigente, e assim, num movimento progressivo, as coerções àqueles que não se inseriam dentro de um comportamento esperado mediante ao quadro social foram se modificando. Precisamos, no entanto, atentar para o

fato que, mesmo dentro de quadros sociais específicos observamos ações que remetem a uma construção anterior, numa espécie de releitura do passado.

As determinações daquilo que foi construído com um olhar de aceitável partiram de classes que num sentido de constituição enquanto grupo era minoritária, mas, ironicamente passaram a ser vista a partir de uma contra-lógica, onde os grupos majoritários, ou seja, a massa populacional ou parte significativa dessa passou a ser vista como minoria. Essa inversão pode ser entendida num sentido de hegemonia. Assim se pensarmos na questão de classe, os pobres sempre foram maioria, mas o que vemos ao longo da história e das construções sociais foi que essas se deram de forma a beneficiar determinada classe em detrimento da outra. A lógica seria que esse movimento se desse num sentido oposto, partindo de um grupo majoritário para o minoritário, num movimento que determina o que Gramsci (2001) postulou como contra hegemonia, haja vista as relações onde os pobres são vistos como minoritários se darem justamente por esses não fazerem parte do grupo que domina o capital, assim como os meios de produção.

As construções de normas e regras sociais partiram de uma classe minoritária que se fez sobrepujante à outra; para que isso pudesse se estabelecer foi necessário dividir o grupo majoritário em pequenos segmentos, de forma a enfraquecê-los, ao mesmo tempo em que, deveria ser produzido um discurso suficientemente capaz de convencer e arregimentar os membros de classes populares, dando-lhes a sensação de pertencimento a partir do compartilhamento do discurso e disseminação desse.

O discurso então deve obedecer a uma lógica de arregimentação, de forma que, através de sua disseminação e reinvenção possa recriar valores éticos, morais e comportamentais que levem uma classe majoritária se apropriar dele como se fosse seu, fomentando a manutenção de um determinado tipo de poder (FOUCAULT, 1999) exercido por um grupo minoritário.

Dentro do mecanismo de poder Foucault (2009) também postulou que a disseminação desse se dá em diversos âmbitos, assim como a própria negativa a esse, num movimento de contra-poder, ou resistência. No entanto, ao longo dos estudos de memória podemos notar que o próprio discurso se retoma no sentido de tentar sufocar essas vozes, num jogo onde os mecanismos de resistências são levados a descrédito buscando enfraquecer e diluir aquilo que se opõe ao mesmo.

O posicionamento social quanto àqueles que transgridem regras legais previu diferentes formas de coerção ao longo do desenvolvimento histórico-social, tendo chegado à contemporaneidade assumindo formas de punir que mesclam o encarceramento, a disciplina e a

utilização dos corpos dos sujeitos, de forma normatizá-los antes que esses voltem ao convívio com o corpo social fora das prisões, na posição de egressos.

No que se refere aos sujeitos que têm sua penalidade na suspensão de seu direito de liberdade, observamos que existe um equívoco relacionando a transgressão/punição. A população, de modo geral, embora recorra ao corpo judiciário para a resolução dos seus problemas, não enxerga nas leis e no aparato carcerário uma punição suficiente para os que cometem delitos, sobretudo aos que ferem o corpo social através das ilegalidades tidas como ilegalidade de bens (FOUCAULT, 2011). Assim, o único direito social que é negado ao condenado em sua privação de liberdade acaba por ser julgado como insuficiente, sobretudo, a partir da idéia que o encarceramento desse sujeito causa prejuízo econômico à sociedade, em vistas à sua própria manutenção.

Vemos então que o discurso associado à desinformação da sociedade contribuiu para a construção de uma memória que se desenvolveu num sentido pejorativo para com os apenados. As construções midiáticas juntamente com o reforço do discurso político que responsabiliza os pobres quanto o seu estado de pobreza e exclusão do mercado de trabalho, conseqüentemente de consumo, corroboram um quadro em que esses em princípio já são vistos como perigosos à sociedade (WACQUANT, 2011). Essa criminalização da pobreza, por sua vez desconsidera de forma efetiva o Estado enquanto responsável pela equalização social e políticas que fomentem o desenvolvimento do bem-estar social. As transformações sociais oriundas do quadro neoliberal apontam ainda mais para uma intervenção governamental mínima no mercado, gerando assim o aumento da desigualdade social, ao mesmo tempo em que prega a possibilidade de maior crescimento econômico e maior geração de emprego.

O crime, sendo visto como algo à parte da própria construção social e oriundo do desenvolvimento dessa adquiriu características equivocadas da responsabilização de seu ato em si mesmo, concomitante a ideia de que os apenados devam ter maiores punições do que as previstas em lei. Discute-se em nível geral de sociedade a possibilidade de aumento de penas, ou que essas sejam mais duras, esquecendo-se de se pensar em mecanismos que possam efetivamente contribuir para que sujeitos pobres e criminalizados encontrem um caminho que se oponha à sua reincidência.

Pensada nesse prisma, a educação prisional muitas vezes é vista como algo que onera ainda mais o Estado assim como a sociedade, desconsiderando-se a possibilidade de transformação que

essa pode adquirir. Entendemos a transformação aqui não com um sentido de normatização, haja vista, não entendamos os apenados como anormais. O que pode ser entendido no sentido de normatização relaciona-se com a sua inadequação social; pensamos assim a educação como um mecanismo capaz de apresentar possibilidades de reflexão ao sujeito a partir de suas práticas, como também de pensar de forma crítica acerca do seu papel enquanto ator social; não obstante, pensamos a educação num sentido de apresentar uma possibilidade de formação que permita ao egresso sua inserção num mercado formal de trabalho, caracterizando-lhe como aquilo que o corpo social entende como incluído.

No bojo das discussões a respeito da educação prisional, temos o estabelecimento da lei que determina a inclusão dessa na modalidade de educação de jovens e adultos, devendo seguir suas respectivas diretrizes (BRASIL, LDB, 9.394/1996). A inserção da educação dos sujeitos privados de sua liberdade numa modalidade de jovens e adultos faz todo o sentido, se pensarmos que a própria condição de privado de liberdade pressupõe que o apenado deve encontrar-se numa faixa-etária que abarca a mesma. Isto posto, cabe analisar que a própria EJA, ao longo do tempo foi construída de forma que alijou os seus discentes de um processo educacional que primasse pelo seu desenvolvimento crítico, estando atrelada à necessidade mercadológica e dos meandros consequentes do desenvolvimento tecnológico do mesmo.

A História e memória da educação de jovens e adultos mesclam-se, portanto, com a dos pobres, dos menos validos socialmente, daqueles que num sentido de inclusão criado pelas classes elitistas foram excluídos. A percepção da imagem de inclusão criada pelo discurso dessas classes, por sua vez levou à introspecção da sensação de exclusão pelos grupos populares. Ao reconhecerem-se como excluídos, os sujeitos tendem a minimizar sua autoestima, deixando-se levar pelo discurso posto e sendo enfraquecidos quanto ao que poderiam exercer num sentido de resistência. Porém, como não podemos ser generalista e nem desconsiderar as microrelações de poder, consideramos o fato que grupos minoritários dentro desse contexto resistiram, da mesma forma que pessoas ligadas às classes elitistas também tomaram para si a defesa do reconhecimento de culturas, espaços e memórias que respeitassem a diversidade daqueles tidos como excluídos.

A evolução social e jurídica, principalmente a partir da Constituição de 1988, por sua vez, trouxe à tona discussões que envolviam o papel dos sujeitos tidos como excluídos e dos grupos tidos como minoritários no sentido do entendimento desses em suas diferenças. O

desenvolvimento dessa perspectivas requer que o sujeito seja entendido e respeitado a partir dessas diferenças, e não através do viés que busque uma forma de inclusão universalista.

É a partir desse ponto que abrimos a discussão relacionada ao currículo para a educação para aqueles privados de liberdade. Ao proferir que esse tipo de educação deve seguir as mesmas diretrizes para a educação de jovens e adultos, de maneira global, e que a elaboração de novas diretrizes específicas para o segmento de privados de liberdade poderia “se configurar na criação de uma nova dualidade” (BRASIL, CNE/CEB, nº11, 2000b, p.61), o estabelecimento jurídico determina também a adoção do currículo voltado para a EJA, postulando ainda que, criar normas educacionais e curriculares específicas para um grupo de apenados, levaria a uma dualidade, no sentido de tê-los como diferentes.

Configura-se então a discussão quanto à necessidade de buscar educação e currículo que se baseiem em especificidades de um grupo, no caso os privados de liberdade, o que poderia ser interpretado num sentido de discriminação, assim, como, por outro viés, discute-se a necessidade real e efetiva de se levar em consideração tais especificidades para que tenhamos um processo educacional mais democrático e produtivo.

Entendendo o currículo como produzido em determinado contexto social e também sendo atravessado por um caráter político e histórico (GOMES, 2008), observamos que a construção desse para os jovens e adultos, portanto também para aqueles privados de liberdade, se deu num viés onde o cientificismo acadêmico levava em consideração a própria interpretação acerca desses sujeitos como menos capazes cognitivamente, sendo assim, a orientação para os que não se inseriam no quadro educacional formal, tinham construídos para si uma estrutura curricular minimizada.

A crença de que esses atores não eram suficientemente capazes de acompanhar os conteúdos expressos no currículo da educação básica e educação média e a responsabilização desses mesmos atores pela situação que se encontram foram incutindo a ideia de que os jovens e adultos deveriam ter um currículo com conteúdos minimizado, generalista a partir de formação mais global, e que primasse basicamente pela sua preparação para inserção no mercado de trabalho ou de se manterem nesse, atendendo suas necessidades específicas, num recorte de avanço tecnológico.

Assim, a EJA, mesmo após ser considerada uma modalidade de educação, ainda hoje sofre de uma visão de caráter preconceituoso, fruto de um legado memorial que foi se construindo ao

longo do tempo. A própria história mostra que a simples importação do currículo advindo de outros modelos educacionais serviu mais para afirmar as diferenças do que minimizá-las. Ao se importar um currículo voltado para pessoas que se inserem num modelo educacional específico, com outras faixas etárias, possuidoras de outras experiências, inseridos num determinado contexto cultural, e por vezes em outra faixa sócio-econômica, não podemos esperar que haja um diálogo efetivo entre esses currículos e aqueles que apenas se submetem a eles, oriundos de uma outra realidade.

Não cabe a visão desses sujeitos jovens e adultos, principalmente os privados de liberdade, num sentido messiânico ou de caridade, assim como uma visão infantilizada desses no que se refere às ações docentes e suas respectivas práticas metodológicas. A forma de enfrentar tal problema deve considerar esses sujeitos como pessoas com suas respectivas especificidades e vivências que foram adquirindo ao longo de suas vidas. Portanto, a educação de jovens e adultos não pode ser uma corruptela do modelo de educação básica e média no sentido formal, fazendo-se necessário que se pense nesses discentes não num contexto generalista, mas de respeito às suas diferenças, na aceitação dessas e na inclusão dessas próprias diferenças no contexto curricular. Abre-se assim um espaço de discussão na tentativa de entender o que é verdadeiramente importante na construção do currículo ou não.

A forma pela qual encontramos a legislação acerca das Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) aponta para a consideração do que discutimos até aqui, ou seja, de que as especificidades de um determinado grupo devam ser contempladas numa parte complementar curricular. Aqui as diferenças devem ser abordadas e construídas pela própria instituição escolar, juntamente com a comunidade escolar, a partir da sinalização feita pelos órgãos estaduais. Assim, encontramos uma inversão no que pensamos em currículo. O que poderia ser entendido como mais importante dentro do processo educacional, ou seja, as vivências discentes, componentes do chamado currículo oculto passa a ter uma importância minimizada em prol dos conteúdos tidos como formais.

No contexto social em que nos encontramos, que exige determinado grau de apropriação dos conteúdos construídos a partir das ciências e academias, há críticas que consideram esse processo elitista e construído numa hierarquização que parte de cima para baixo. Entendemos e compactuamos tais críticas, mas como dito aqui, o nosso contexto social não contribuiu muito para que fosse diferente. As pessoas que pretendem um papel de maior destaque no mercado,

certamente são aquelas que têm que dominar os conteúdos científicistas, a partir de suas respectivas áreas de atuação.

Ao termos uma construção social que critica a forma conteudista da educação, ao mesmo tempo em que, dentro das relações sociais acaba por valorizar aqueles que dominam tais conteúdos, geramos uma dicotomia, onde se critica uma visão educacional, discutindo também a real importância e uso dessa em nossas práticas cotidianas. Concomitantemente valorizamos aqueles que as dominam, atribuindo-lhes um papel de mais inteligentes, enxergando-lhes como os mais capacitados para tarefas de liderança.

Entendemos tal posicionamento como reflexo de séculos de uma educação que se desenvolveu a partir de um paradigma dualista, havendo uma formação humanista para as elites e outra mais generalista, propedêutica e de cunho profissionalizante para as massas. A memória de que o trabalho é tarefa voltada para as classes populares contribuiu assim para que a educação destinada a essas não tivesse como preocupação efetiva uma forma humanística. Portanto, a educação que lhes cabia poderia se manter numa esfera superficial, de preparação mecânica para o exercício das suas atividades laborais. No entanto, com o advento do crescente avanço tecnológico, surgiram novas necessidades refletindo no surgimento de uma classe popular intermediária em nível educacional.

Uma parte das classes populares consegue, sem dúvida, transgredir aqueles sujeitos que os antecederam, chegando ao término de uma determinada graduação ou curso técnico, o que lhes garante teoricamente uma posição intermediária no mercado, justamente a posição entre as classes dirigentes, elitistas e burguesas e aqueles que foram ficando mais à margem do processo educacional, majoritariamente representados por jovens e adultos num cenário rural e urbano, subdividindo-se em grupos mais marginalizados ainda, como índios, quilombolas e privados de liberdade, entre outros.

Observamos que uma base curricular comum também permite que haja formações distintas, refletindo-se no mercado de trabalho, abrindo a diferenciação em toda sociedade, ao mesmo tempo, que, a partir desse retalhamento social, abrem-se brechas para que o discurso vá se imiscuindo entre as camadas populares, dentre outros caminhos através da escola, tida como um Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985), encontrando meandros para a sua disseminação e conseqüente busca para a manutenção do poder. Importante notar que a classe hegemônica consegue tirar proveito dessa própria condição. O sujeito que transcende suas

expectativas sociais pode ser visto, num primeiro momento como contra hegemônico (GRAMSCI, 2001); mas, ao ascender a uma nova classe, acaba majoritariamente absorvendo o discurso das classes elitistas e reproduzindo práticas hegemônicas.

Ao nos dirigirmos diretamente aos privados de liberdade e observamos que na questão educacional não existe um modelo curricular próprio para esses sujeitos, fizemos a reflexão que a primazia da educação voltada para a preparação para o mercado do trabalho se fortalece no sentido de pensar o apenado quando egresso. Compactuamos da opinião de Julião (2012, p.222) ao defender que:

As ações devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, buscando principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social, e construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para sua vida em sociedade. (JULIÃO, 2012, p.222)

É necessário pensar no apenado após a sua reclusão, assim como buscar alternativas para fomentar sua “reintegração”; no entanto, o quadro social e econômico aponta claramente para o fato de que a formação escolar básica por si só não é suficientemente. Dessa forma, acabamos por ter uma educação nos cárceres que não atende plenamente nem à formação humanística do sujeito, nem às necessidades de formação impostas pelo mercado.

Uma educação global, além de se constituir como um direito, tem uma representação significativa, uma vez que “recolhe pedaços dispersos de vida; dá significado ao passado; dá ferramenta para se formular um projeto individual ao organizar sessões educacionais sobre saúde, direitos e deveres, não violência, autorrespeito, igualdade de gênero” (MAYER, 2006, p.35). Sob esse prisma, a educação global ainda nos permite pensar em sua funcionalidade enquanto os estudos de memória, uma vez que, segundo o autor, ao se recolher pedaços de vida, ou seja, momentos representativos intrínsecos aos indivíduos e sua subjetividade, dá-se significado ao próprio passado. Acrescentamos que em nível de memória, as reflexões possibilitam ainda um repensar constante, servindo de base para futuros empreendimentos não só em nível pessoal, como também na sua relação com a sociedade.

A prerrogativa de que ao se ter um currículo próprio para a educação de jovens e adultos privados de liberdade incorre na sua discriminação, nos leva a crer que o pensamento expresso é que se deve manter um currículo comum aos demais modelos de educação, pois os detentos fazem parte da sociedade como um todo, e, portanto devem ser pensados como integrantes de um

corpo social, tendo o mesmo tratamento em termo de direito educacional. Tal posição nos remete a Arroyo (2006) quando postula que aquilo que importa é a forma pela qual os sujeitos são pensados, uma vez que não podemos entender que eles tenham sido esquecidos. Assim, afirmar que o sujeito tenha sido alijado de um processo ou excluído não representa dizer que ele foi esquecido, mas pensado numa forma específica, de maneira que tenha corroborado o processo de alijamento e exclusão.

O pensamento hipócrita de que o apenado não deve ser visto como diferente e seguir o currículo tido como formal para todo o tipo de educação básica e profissionalizante pretende levar a crer que esses sujeitos são pensados de forma democrática, no sentido de não segregação. Acontece, porém, que todo o processo histórico na construção do sistema prisional no Brasil nos levam a uma memória que mostra claramente que, embora tenha havido progressos no sentido de direitos, a marca deixada por essa mesma memória vem sendo uma constante, tomando novas formas, mas mantendo-se presente.

A busca de sentido democrático a nosso ver deve ser justamente a de enxergar e respeitar diferenças a partir de sua aceitação enquanto diferença, não buscando em nome de igualdade democrática universalizá-las. O sujeito apenado deve sim ser visto como diferente enquanto sua condição; não que a visão dele enquanto diferente indique-o como menor, o marginalize, antes que a sua condição de diferença possa ser entendida como uma condição que requer que sejam estudadas possibilidades para o seu desenvolvimento de forma mais ampla.

A universalização curricular para o grupo escolar incorre no risco de uma inadequação aos discentes a qual se destina. Sabemos através do exercício de estudo de memória social que as prerrogativas de universalização levou a um quadro em que nem se obteve a mesma, exceto em nível de legislação, nem se tratou das diferenças.

Pesquisar os detentos, ouvi-los, interrogá-los quanto ao papel da educação nas suas vidas, as dificuldades enfrentadas para estudar, a representatividade efetiva daquilo que é abordado dentro do conteúdo formal de educação, dentre outros aspectos podem representar ações que ajudem a construir um currículo mais próximo das realidades desses sujeitos, portanto mais representativos para esses. Isto posto, acreditamos que o currículo não pode ser construído sem que haja um sentido dialético nessa construção, envolvendo o corpo de atores que se interrelacionam com os apenados. A velha fórmula de conteúdos fixos que recebem uma dose de adequação ao universo discente, mantendo-se os conteúdos e mudando a forma, parece ter mostrado sua incapacidade

não só de ajudar na formação de cidadãos num sentido crítico, quanto de garantir a inserção de egressos no mercado formal de trabalho. Ao importar um currículo para a educação de jovens e adultos privados de liberdade, o que conseguimos no máximo talvez seja certificar um discente da conclusão de uma etapa educacional, mediante ao que se espera de conhecimento mínimo para tal, perdendo-se assim a oportunidade de fomentar seu desenvolvimento em âmbito global.

A complexidade dessa interrogação não se encerra em um trabalho, mas abre espaço para que tentemos olhar para o movimento temporal, para essa roda que gira incessantemente e que, ao longo desse olhar, desse exercício possamos remexer, revirar, reinventar nossas memórias com a finalidade de que em tempos futuros nossos registros de memória tanto em nível pessoal como em nível social possam apontar para a democracia no sentido de respeito a diferenças e não no sentido de equalizá-las a partir de um paradigma ideal, normatizador, que mais aprisiona que liberta. Para que se haja a verdadeira liberdade é preciso que tenhamos construções sociais que nos permita criar nossos próprios discursos.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Brasília, UNESCO, MEC.RAAAB, 2006.

BARRETO, Elba Siqueira. Tendências recentes do Currículo na Escola Básica. **Fundação Carlos Chagas. Difusão de Idéias**, São Paulo, SP, p.1-13, dez. 2006.

BERGOZZA, Roseli Maria. História da Educação: uma forma de aprender. **Conjectura**, Caxias do Sul, RS, v. 14, n. 2, p. 255-260, maio/ago. 2009.

BERND, Zilá. Estratégias Memoriais na Sociedade Contemporânea. In: GRAEIN, Cleusa; SANTOS, Nádia (org). **Memória Social: Questões teóricas e metodológicas**. Canoas, RS: UnilaSalle. 2013.

BORDIEU,P; EAGLETON, T. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ZIZEK, Slavoj (org). **Um mapa de ideologia**. 4.ed. Rio de Janeiro : Contraponto,1996.

BRASIL, 2012. **DEPEN/ Infopen**. Ministério da Justiça. Disponível em: <[http:// www.portal.mj.gov.br/.../ MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C840068131624](http://www.portal.mj.gov.br/.../MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C840068131624)> Acesso em: 27.jun. 2013.

\_\_\_\_\_.2012 (b). **Relatório do Terceiro Seminário Nacional para Educação nas Prisões**. Ministério da Educação, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < <http://www.portal.mj.gov.br/services.../FileDownload.EZTSvcasp?...5675>> Acesso em: 01.out.2014.

\_\_\_\_\_.2012 (c). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Parecer nº 13, de 15 de Junho de 2012. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task)> Acesso em: 01.out.2014.

\_\_\_\_\_.2011. **Lei n.12.433**. Presidência da República Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)> . Acesso em : 02. nov.2014

\_\_\_\_\_.2010. **Diretrizes Nacionais Para a Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade**. Parecer nº 2 ,de 19 de maio de 2010. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task) > Acesso em: 21.jun. 2013.

\_\_\_\_\_. 2008. **Subsídio ao Ministério Público para o acompanhamento do FUNDEB**. Disponível em: < [http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/subsidios\\_mp\\_fundeb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/subsidios_mp_fundeb.pdf).> Acesso em: 22.set. 2014.

\_\_\_\_\_.2007. **Lei nº 11.494.** Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)> . Acesso em: 22. set. 2014.

\_\_\_\_\_.2003. **Lei nº 10.693.** Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.693.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.693.htm)> Acesso em: 10.out. 2014.

\_\_\_\_\_.2002. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.** Parecer nº 1, de 3 de Abril de 2002. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acesso em: 01.out. 2014.

\_\_\_\_\_.2001. **Plano Nacional de Educação.** Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em : <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm)> Acesso em: 22.jun.2013.

\_\_\_\_\_.2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Parecer nº 1, de 15 de Julho de 2000. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> . Acesso em: 15. set. 2014.

\_\_\_\_\_.2000 (b). **Parecer nº 11, de 9 de Junho de 2000.** Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/.../parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/.../parecer_11_2000.pdf)> Acesso em: 15.set. 2014.

\_\_\_\_\_.2000 (c). **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)> Acesso em: 15. set. 2014.

\_\_\_\_\_.1998. **Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental.** Parecer nº 2, de 2 de Abril de 1998. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov/Br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov/Br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf)> Acesso em: 21.jun.2013.

\_\_\_\_\_.1998 (b). **Parecer nº 4, de 30 de Março de 1998.** Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov/Br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004\\_98.pdf](http://portal.mec.gov/Br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf)> Acesso em: 21.jun.2013.

\_\_\_\_\_.1998. (c). **Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov/seb/arquivos/pdf/introdução.pdf>> Acesso em: 22.jun.2013.

\_\_\_\_\_.1997. **Parâmetros Curriculares Nacionais, 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov/seb/arquivos/pdf/livros001.pdf>> Acesso em: 22. jun. 2013.

\_\_\_\_\_. 1997 (b). **Normativos sobre a Educação Prisional**. Ministério da Justiça, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <[portal.mj.gov.br/services/.../FileDownload.EZTSvc.asp?...E817](http://portal.mj.gov.br/services/.../FileDownload.EZTSvc.asp?...E817)> Acesso em: 21.jun. 2103.

\_\_\_\_\_. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996**. Presidência da República Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 20.jun. 2013.

\_\_\_\_\_. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 20. jun.2013.

\_\_\_\_\_. 1984. **Lei de Execução Penal nº 7.210**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em : <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm)> Acesso em: 18.jun. 2103.

\_\_\_\_\_. 1971. **Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5.692/1971**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)> Acesso em: 30.jun. 2013.

\_\_\_\_\_. 1961. **Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 4.024/1961**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)> Acesso em: 30.jun. 2013.

\_\_\_\_\_. 1946. **Lei Orgânica do ensino Primário**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm)> Acesso em: 02.ago. 2013.

\_\_\_\_\_. 1942. **Reforma Gustavo Capanema**. Disponível em: <<http://cpatac.fgv.br/produção/dossiês/.../anos37.../ReformaEnsinoSecundario>> Acesso em: 02.ago. 2013.

\_\_\_\_\_. 1941. **Lei nº 3.688/1941**. Disponível em : <[http://www.mp.ce.gov.br/orgaos/orgaos\\_execucao/.../Dec-Lei%203688-41.pdf](http://www.mp.ce.gov.br/orgaos/orgaos_execucao/.../Dec-Lei%203688-41.pdf)> Acesso em: 05.ago.2013.

\_\_\_\_\_. 1940. **Código Penal. Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848htm)> Acesso em: 29. jun. 2013.

\_\_\_\_\_. 1931. **Reforma Francisco Campos**. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/.../decreto%2019.890-%201931%20.reforma>> Acesso em: 05.ago.2013.

\_\_\_\_\_. 1879. **Reforma Leôncio de Carvalho**. Disponível em: <[www2.camara.gov.br/.../decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacoes](http://www2.camara.gov.br/.../decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacoes)> Acesso: 15.ago.2013.

\_\_\_\_\_.1834. **Ato Constitucional – Lei nº 16 de 12 de Agosto de 1834**. Câmara dos Deputados/Legislação Informatizada. Disponível em : < [http:// www2.camara.leg.br/.../lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaoorigin](http://www2.camara.leg.br/.../lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaoorigin)> Acesso em: 30.jun.2013.

\_\_\_\_\_.1830. **Código Penal do Império**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em:< [http:// www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm)> Acesso em: 20. jun. 2014.

\_\_\_\_\_.1824. **Constituição Política do Império do Brazil, de 23 de Março de 1824**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: < [http:// www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)> Acesso em: 10.ago.2014.

BRETAS, Marcos Luiz. O que os olhos não vêem: História da Prisão no Rio de Janeiro. In: MAIA, Clarissa Nunes et al. (org). **História das prisões no Brasil**. Vol. II. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

DURKHEIM, Émile. **As regras dos métodos sociológicos**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir : História da violência nas prisões**. 39. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 27. ed. São Paulo: Graal,2009.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Disponível em: <[http:// www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia\\_da\\_autonomia\\_-\\_paulofreire.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf)>.Acesso em 15. set. 2014.

GADOTTI, Moacir. **História da ideias pedagógicas**. São Paulo : Ática, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: **Indagações sobre currículo: Diversidade e Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica,2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, o jornalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v.2.

HALBWACKS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HOLLOWAY, Thomas. O calabouço e o Aljube do Rio de Janeiro no séc. XIX. In: MAIA,Clarissa Nunes et al.(org) **História das irisões no Brasil**. Vol I. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

HUYSSSEN, Andréas. **Culturas do Passado – Presente, modernismo, artes visuais; políticas da memória**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

\_\_\_\_\_. Passados presentes: mídia, política, amnésia. In: **Seduzidos pela memória**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Sistema penitenciário brasileiro: A educação e o trabalho na Política de Execução Penal**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

\_\_\_\_\_. A ressocialização **através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.433f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LAZARRATO, Maurizio. Puissances d'invention: **La psychologie économique de Gabriel de Tarde contre l'économie politique**. Paris: L'Empecheurs Rond, 2002.

MAYER, Marc. Na prisão existe a perspectiva de educação ao longo da vida? Alfabetização e cidadania: **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Brasília: Raab, Unesco, 2006.

MOTTA, Manoel de Barros da. **Crítica da razão punitiva: Nascimento da prisão no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Segunda consideração intempestiva**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

NORA, Pierre. Entre Memória e História, a problemática dos lugares. In: **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História e do Departamento de História**. PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1981.

OLIVEIRA, Natália Cristina de. et al. **Marquês de Pombal e a Expulsão dos Jesuítas: uma leitura do Iluminismo Português no século XVIII**. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo\\_simposio\\_4\\_805\\_n\\_at\\_oliveira@hotmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_805_n_at_oliveira@hotmail.com.pdf)> Acesso em: 10.set.2014.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1970)**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: \_\_\_\_\_ (org). **As artimanhas da inclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2.ed, Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SILVA, Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento. Educação Prisional no Brasil: do Ideal Normativo às tentativas de efetivação. **Revista de Estudos Jurídicos UNESP**. Vol. 15,n.21,2011.

SILVA (b), Thomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. IN: \_\_\_\_\_(org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis : Vozes, 1995.

SOUZA, Lizete Quelha de. A produção de Memória, o pensamento de Foucault e a questão da subjetividade. In: PINTO, Diana de Souza; FARIAS, Francisco Ramos de (orgs). **Novos apontamentos em memória social**. Rio de Janeiro: UNIRIO - 7 Letras, 2012.

SOUZA (b), José Paulo de Morais. **A construção da memória dos funcionários em suas relações com o trabalho no antigo Instituto Penal Cândido Mendes em Ilha Grande**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,2012.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59,jun.2010 - ISSN: 1676-2584.

TARDE, Gabriel. **As leis da imitação**. Porto: Rés, (s/d).

THIAGO, Acácio Garibaldi S; FILHO, Nilson Borges, MARTORANO, Dante. **A disciplina: estudo de problemas brasileiros na UFSC**. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/download/.../21313>> Acesso em: 15.set.2014.

VARGAS, Eduardo Viana. **Antes Tarde do que nunca-Gabriel Tarde e emergência das Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2000.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. 2ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.