



CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO SISTEMA PRISIONAL: disputas ideológicas e epistemológicas para alunos apenados

CURRICULUM AND EDUCATION IN THE PRISON SYSTEM: ideological and epistemological disputes for incarcerated students

Rodrigo Tancredo de Almeida Neves

Economista formado pela Faculdade Unialfa em 2011.

Policial penal no Estado de Goiás.

Gerente financeiro orçamentário da mesma instituição, responsável pela gestão e controle dos recursos financeiros e orçamentários.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8212-1531>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7721208489888910>

E-mail: n.tancredo@gmail.com

Nuria Lorenzo Ramírez

Professora Titular no Departamento de Didática e Organização

Educativa da Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona.

Possui doutorado em Ciências da Educação, licenciatura em Pedagogia

e diploma em Biblioteconomia e Documentação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0094-3861>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8416603457049696>

E-mail: nuria.lorenzo@ub.edu

Ricardo Gomes Assunção

Professor efetivo do Instituto Federal Goiano (IFGoiano), Campus Urutaí.

Possui Licenciatura em Matemática (UFG).

Especialização em Matemática (UnB).

Mestrado em Matemática (UFG).

Doutorado em Educação Matemática (UFMS).

Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB) do IFGoiano, Campus Urutaí.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6539-945X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2076041948976443>

E-mail: ricardo.assuncao@ifgoiano.edu.br

Marcos Fernandes-Sobrinho

Titular do Instituto Federal Goiano (IFGoiano).

Advogado e consultor.

Doutor em Educação em Ciências e Matemática (UnB).

Pós-doutorado em Direito Público (Universidad de Las Palmas, Espanha).

Licenciado em Física (UFU), bacharel em Direito (UEG).

Bacharel em Administração (FAAB).

Docente permanente e coordenador em programas de pós-graduação (PPGEnEB/IFGoiano e PPGGO/UFCAT).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7563-6914>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0610561215500712>

E-mail: marcos.sbf@gmail.com

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO SISTEMA PRISIONAL: disputas ideológicas e epistemológicas para alunos apenados

Resumo:

Este artigo aborda o currículo do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) voltado para alunos apenados, destacando as disputas ideológicas e epistemológicas que permeiam a educação prisional no Brasil. Evidenciando que enquanto alguns vêem a educação carcerária como um direito fundamental para a ressocialização, outros a restringem à qualificação técnica, ou até a negam. O estudo contrapõe o enfoque tecnicista, focado na formação profissional, à abordagem humanista, que visa o desenvolvimento ético, social e cultural dos alunos. A análise discute a necessidade de superar a lógica neoliberal da educação, incorporando a Epistemologia da Complexidade de Edgar Morin para uma abordagem pedagógica que considere o contexto sociocultural dos apenados. Conclui-se que, para ser eficaz, o currículo deve ir além da capacitação técnica, promovendo a reflexão crítica e a autonomia dos sujeitos, preparando-os para sua reintegração social.

Palavras-chave: ressocialização; epistemologia da complexidade; didática complexa; educação humanista; contexto sociocultural.

Abstract:

This article addresses the curriculum of Youth and Adult Education (EJA) aimed at incarcerated students, highlighting the ideological and epistemological disputes that permeate prison education in Brazil. It highlights that while some see prison education as a fundamental right for reintegration into society, others restrict it to technical qualifications, or even deny it. The study contrasts the technical approach, focused on professional training, with the humanistic approach, which aims at the ethical, social and cultural development of students. The analysis discusses the need to overcome the neoliberal logic of education, incorporating Edgar Morin's Epistemology of Complexity for a pedagogical approach that considers the sociocultural context of inmates. It is concluded that, in order to be effective, the curriculum must go beyond technical training, promoting critical reflection and autonomy of subjects, preparing them for their social reintegration.

Keywords: reintegration into society; epistemology of complexity; complex didactics; humanistic education; sociocultural context.

Introdução

Este trabalho busca dialogar sobre o currículo voltado para os alunos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) em situação de apenamento, reconhecendo que a educação no cárcere, no Brasil, é permeada por disputas ideológicas e epistemológicas que refletem diferentes visões sobre o papel da educação na sociedade.

Enquanto alguns entendem a educação para os encarcerados como um direito fundamental voltado para a ressocialização e transformação, outros a restringem à qualificação técnica ou até a negam, considerando o cárcere um espaço de punição. Polarizando entre um enfoque tecnicista, que prioriza a formação profissional e a inserção no mercado de trabalho, e uma abordagem mais humanista, como defendido por Candau

(2008), que promove a reflexão crítica, a autonomia e o desenvolvimento pessoal, entendendo que a educação deve proporcionar crescimento ético, social e cultural.

Do ponto de vista epistemológico, há uma tensão entre o saber técnico, que valoriza apenas conhecimentos voltados à produção econômica, e o saber integral, que abrange a formação crítica e humanista. Morin (2000), com sua *Epistemologia da Complexidade*, argumenta que a educação deve ser multidimensional, capaz de integrar diversas formas de saber e promover um olhar crítico sobre o mundo, ampliando a compreensão dos sujeitos sobre suas condições e desafios sociais.

A Lei de Execução Penal (Lei 7.210/1984), reconhece a educação como um direito humano fundamental, mas as particularidades enfrentadas por esses alunos motivaram o estudo desse recorte, uma vez que, os alunos apenados estão imersos em uma realidade isolada, distinta da sociedade como um todo, com perspectivas diferentes daqueles que não vivem à margem, com sonhos e experiências diversas, cada um com sua peculiaridade e trajetória. Esses sujeitos, sejam homens ou mulheres, por algum motivo íntimo, em sua maioria, não tiveram oportunidade de estudar no período regular e quando o fizeram estavam submetidos, de acordo com Fialho *et al.* (2024) a:

...uma educação burguesa, de uma sociedade elitizada e de uma escola classificadora, porém, a educação ainda é o meio de se empoderar e de se especializar em alguma coisa, e esse direito se estende também aos encarcerados, pois mesmo nominados como criminosos, ainda são pessoas de direito e de dignidade (Fialho *et al.*, 2024, p. 36)

Para que possamos propor o currículo para essas as necessidades dessas pessoas, é essencial compreender seu propósito. A elaboração do currículo deve ter como foco principal a formação integral do aluno, visando desenvolver não apenas suas competências acadêmicas, mas também suas habilidades sociais, emocionais e éticas. Ao conhecer os contextos sociais aplicados à sua realidade, o aluno tem a oportunidade de projetar o conteúdo aos problemas do dia a dia.

Entretanto, se partirmos do currículo integrado que está posto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebe-se que ela considerada apenas o aluno que está matriculado em escolas formais fora do ambiente carcerário. Evidenciando que o aluno da EJA prisional tem suas possibilidades anuladas quanto a desenvolver senso crítico, já que suas demandas não são desconsideradas e conseqüentemente, o conhecimento mediado junto a ele, não lhe dará elementos suficientes para romper com o contexto social

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO SISTEMA PRISIONAL: disputas ideológicas e epistemológicas para alunos apenados

que o alavancou até aquele lugar, ou seja, o encarceramento. Inviabilizando de acordo com Gadotti (2000) que os excluídos se tornarem protagonistas de sua própria história.

Não há como pensar o currículo para os alunos encarcerados se não deixarmos claro que a função da educação para esses sujeitos é múltipla e complexa. Já que envolve aspectos de ressocialização, desenvolvimento pessoal e emancipação social. Pois, a educação no contexto prisional tem como objetivo não apenas fornecer capacitação técnica ou qualificação para o mercado de trabalho, mas também oferecer a ele as possíveis reflexões críticas sobre a própria realidade enquanto encarcerado, incentivando sua autonomia e desenvolvimento integral. E isso envolve também a consciência da importância de tecnicamente ser capacitado profissionalmente, mas entendendo que sua formação não se resume a isso.

De acordo com Suanno, Guérios e Batistella (2023), toda a complexidade de pensar a educação e a Didática de forma complexa exige uma reflexão que vai além do senso comum, articulando diferentes dimensões do sujeito e da sociedade que ele está inserido, interligando-as de forma que se constitui Didática Complexa e Transdisciplinar, considerando assim, todos os saberes desse aluno, na intenção de expandir sua compreensão sobre si e sobre o que o rodeia.

Para isso, primeiro, é importante questionar a lógica neoliberal que reduz a formação à simples preparação para o mercado de trabalho, transformando os indivíduos em meros consumidores adequados ao perfil esperado pelo sistema econômico. Em segundo lugar, é essencial evidenciar os pontos de convergência dentro do enfoque crítico na didática, mesmo que os pontos de divergência pareçam mais aparentes, especialmente em contextos de exclusão, como o cárcere. Por fim, é fundamental apresentar uma abordagem didática que não só desafie essa lógica neoliberal, mas que também proponha uma ruptura com esse modelo, incorporando uma visão mais ampla de educação baseada na Epistemologia da Complexidade (Suanno, Guérios e Batistella, 2023), que enfatiza a necessidade de reformar o pensamento educacional e promover uma visão mais inclusiva e transformadora

Considerando assim que o indivíduo que está em cárcere vive um processo de desconexão com a sociedade, adotando comportamentos, valores e processos culturais que são existentes apenas na prisão, Clemmer (1940) chamou esse processo de prisionalização. Segundo o autor, o tempo é fator determinante nesse processo, quanto mais tempo um indivíduo vivencia a realidade de uma penitenciária, mais difícil e

complexa se torna a sua reintegração à sociedade. A vida encarcerada cria uma desconexão profunda com as normas sociais, uma vez que o ambiente prisional possui suas próprias normas, “na qual o preso adota práticas e costumes específicos daquele meio, muitas vezes opostos aos valores sociais dominantes” (Clemmer, 1940, p. 299).

Assim, o docente atuante no EJA para alunos em cárcere pode incorporar o currículo aos fatores sociais que permeiam a realidade do aluno apenado, observando seu contexto sociocultural e as especificidades desse ambiente. É essencial que o docente compreenda e explore a influência desses fatores no processo de aprendizagem do aluno. Nas próximas análises, será detalhado quais elementos impactam e condicionam a vida do apenado. Além disso, será abordado como o desenvolvimento de uma prática pedagógica adequada pode possibilitar a integração desses alunos na sociedade, mesmo diante dos desafios impostos pela realidade prisional.

O sistema penitenciário brasileiro e o acesso ao ensino

No Brasil o encarceramento é regido pela Lei nº 7.210 de 11/07/1984, conhecida como Lei de Execução Penal (LEP). A LEP institui como a privação de liberdade deverá ocorrer, estabelecendo as condições de cumprimento da pena e assegurando ao indivíduo os direitos básicos constitucionais. Em 2011 foi aprovado pelo Plenário do Conselho Nacional a remição de pena por estudo, permitindo que o apenado fosse capaz de converter o estudo em abatimento de dias de sua pena por meio da educação.

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

[...]

§ 3º Para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem.

§ 4º O preso impossibilitado, por acidente, de prosseguir no trabalho ou nos estudos continuará a beneficiar-se com a remição.

§ 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação. (Brasil, 1984)

A LEP determina a remição da pena, mas não esclarece qual deverá ser a qualificação do docente e como serão aplicadas as metodologias de ensino, dessa forma,

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO SISTEMA PRISIONAL: disputas ideológicas e epistemológicas para alunos apenados

os alunos apenados em ensino regular são atendidos pelo Ensino de Jovens e Adultos (EJA) sem nenhuma particularidade aos alunos matriculados no programa que estão em liberdade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) não determina um artigo exclusivo ou explícito voltado para a educação prisional, entretanto isso não significa que essa modalidade não está contemplada, visto que, na sua grande maioria, os sujeitos que estão presos têm baixa ou quase nenhuma escolarização, desse modo devemos considerar os incisos IV e VII presentes no Art. 4º “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria”, bem como ofertar a “educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. (Brasil, 1996)

Além de considerar a LDB, o Brasil como várias outras nações integra a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que é um dos pilares de atuação da Organização Mundial das Nações Unidas e tem o objetivo de promover a globalização do ensino, ciência e cultura em prol da paz. Um dos tópicos defendidos pela UNESCO é a integralização do currículo ao contexto social e o Brasil adotou essa determinação, entretanto, a ONU através do Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime promoveu a regulamentação dos direitos dos apenados através das Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos (Regras de Nelson Mandela), em sua regra 75 determina que:

[...] 1. Os funcionários devem possuir um nível de educação adequado e deve ser-lhes proporcionadas condições e meios para poderem exercer as suas funções de forma profissional.

2. Devem frequentar, antes de entrar em funções, um curso de formação geral e específico, que deve refletir as melhores e mais modernas práticas, baseadas em dados empíricos, das ciências penais. Apenas os candidatos que ficarem aprovados nas provas teóricas e práticas devem ser admitidos no serviço prisional.

3. Após a entrada em funções e ao longo da sua carreira, o pessoal deve conservar e melhorar os seus conhecimentos e competências profissionais, seguindo cursos de aperfeiçoamento organizados periodicamente. (ONU, 2015, p. 24)

Como assegurar direitos distintos, mas complementares, instituídos pela mesma organização aos presos se o docente que está promovendo a educação dentro da

penitenciária foi capacitado apenas para o currículo integrado padronizado ao aluno que vive em liberdade, excluindo aqueles que são invisíveis em seus direitos. Em complemento a regra 75:

[...] Regra 76

1. A formação a que se refere o parágrafo 2 da Regra 75 deve incluir, no mínimo, o seguinte:

(a) Legislação, regulamentos e políticas nacionais relevantes, bem como os instrumentos internacionais e regionais aplicáveis que devem nortear o trabalho e as interações dos funcionários com os reclusos;

(b) Direitos e deveres dos funcionários no exercício das suas funções, incluindo o respeito à dignidade humana de todos os reclusos e a proibição de certas condutas, em particular a prática de tortura ou outras penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes;

(c) Segurança, incluindo o conceito de segurança dinâmica, o uso da força e instrumentos de coação e a gestão de pessoas violentas, tendo em consideração técnicas preventivas e alternativas, como a negociação e a mediação;

(d) Técnicas de primeiros socorros, às necessidades psicossociais dos reclusos e correspondentes dinâmicas do ambiente prisional, bem como o apoio e assistência social, incluindo o diagnóstico prévio de doenças mentais. (ONU, 2015, p. 24-25)

O aluno penitenciário deve ser enxergado como detentor de direitos em sua atual condição, além disso, o docente deve ser visto como um agente de transformação, não se limitando à mera replicação de um currículo integrado padronizado para todos os alunos. A capacitação de todos os profissionais atuantes nas instituições penitenciárias é um direito assegurado por diretrizes da ONU, mas frequentemente negligenciado na prática por aqueles que deveriam regulamentar e promover a dignidade a esse indivíduo.

A influência social na construção do currículo integrado

O currículo integrado surgiu nos Estados Unidos, seguindo a vertente de John Dewey que acreditava que a educação deveria ser direcionada à vivência, considerando a experiência prática do aluno. Dewey defendia que a educação tem como obrigação atrelar diversas áreas do conhecimento em prol de um currículo abrangente voltado para a vida em sociedade, ignorando a prática de fragmentação e isolamento das disciplinas no campo das ideias.

Inicialmente essa vertente foi vista em escolas norte-americanas que buscam uma educação holística, promovendo os ideais de Dewey. As reformas educacionais foram o

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO SISTEMA PRISIONAL: disputas ideológicas e epistemológicas para alunos apenados

pontapé para o surgimento da prática no Brasil, voltadas para o ensino técnico as reformas tinham como objetivo capacitar o jovem para o mercado de trabalho direcionando suas forças para escolas profissionalizantes e ensino técnico. Com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, o movimento tomou força e tornou-se uma prática aplicada até hoje.

O currículo integrado surge como resposta à fragmentação do conhecimento presente na organização disciplinar tradicional. Ele busca uma articulação entre as diversas áreas do saber, respeitando a especificidade de cada uma, mas promovendo sua inter-relação com vistas à formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. A proposta do currículo integrado é, portanto, romper com a ideia de neutralidade científica, incorporando a contextualização social, cultural e política no processo educativo, como defendem Candau (1995) e outros teóricos da educação crítica (Candau, 2000, p. 67).

No ano de 2004 foi formalizado a integração entre a Educação Profissional e o Ensino médio, naquele momento o presidente em vigor instituiu o decreto nº 5.154/2004 que tinha como objetivo formalizar a articulação do currículo integrado. A partir desse momento, surgem dois programas concomitantes voltados para a qualificação profissional do jovem matriculado no ensino regular, o Brasil Profissionalizado e o Ensino Médio Inovador. Essas iniciativas tinham como objetivo incentivar a proposta do currículo integrado, proporcionando o financiamento desta medida.

Ou seja, o currículo integrado constituinte da proposta de Ensino Médio Integrado carrega para dentro da escola uma visão que transcende a natureza didático-metodológica, sua proposta problematiza a natureza do conhecimento desde a sua produção e enfatiza na escola a necessidade de compreendê-lo enquanto totalidade social. Portanto, pretende que a escola seja capaz de fomentar uma educação que garanta aos sujeitos aprenderem os fenômenos a partir de sua particularização, ao mesmo tempo em que percebe sua amplitude material e social.” (Gonçalves; Lima, 2023, p. 6).

Para implantar modelos internacionais, o Brasil adaptou a sua realidade no contexto do currículo integrado, principalmente na ementa do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico. Para isso acontecer, autores como Paulo Freire foram fundamentais, considerando suas teorias críticas sobre educação e integração do conhecimento com a bagagem sociocultural do estudante. Desse modo, o Brasil desenvolveu sua versão do currículo integrado, voltado para a formação integral do indivíduo, considerando suas competências para a aplicação do saber. Entretanto, o currículo integrado não considera as minorias, visto que sua base é abrangente ao ensino médio regular de alunos não apenados.

Sabe-se que a educação brasileira sempre foi um modelo importado de outras realidades, assim como sua acessibilidade era dedicada aos mais abastados, mas na realidade contemporânea e social dissipa-se, aos poucos, boa parte das ideias de exclusão social e agora os sistemas prisionais têm em suas mãos uma ferramenta significativa para trabalhar a ressocialização e resgatar a dignidade da pessoa humana.” (Fialho *et al.*; 2024, p. 14)

Considerando os marcos educacionais podemos afirmar que a educação caminha em conjunto com os movimentos sociais, desse modo, é possível dizer que o processo educacional depende da sociedade para que ele seja estabelecido e que as suas evoluções aconteçam. A progressão dos métodos de ensino e aprendizagem dependem dos ritos sociais, levando atrelado ao momento e a maturidade em que aquela sociedade está, em paralelo a isso, as transformações sociais acompanham a evolução da educação, desse modo Freire (1987) estabelece que a educação libertadora é, pois, uma prática que se realiza com o povo e não sobre o povo, com o qual se dialoga e aprende.

Nesse contexto, devemos considerar os agentes de transformação no processo social-educacional para entendermos como eles dialogam durante a vida do aluno. Freire (1987) discorre a respeito:

O inédito viável é a utopia que pode ser alcançada. Algo que, como sujeito que historicamente me faço, posso construir em comunhão com outros sujeitos. Essa construção coletiva exige a conscientização crítica da realidade, permitindo que as pessoas se reconheçam como agentes de transformação. A esperança e a motivação para a ação são fundamentais, pois é na articulação entre a utopia e a prática que se desvela a possibilidade de mudar a condição de opressão (Freire, 1987).

A diversidade intercultural se faz presente nesse processo, desse modo, não podemos considerar a sociedade sem perceber suas nuances e vertentes, levando em conta aqueles que estão privados de liberdade, figurando a invisibilidade visto que não são os detentores dos meios de produção e comunicação. Aqueles que não fazem parte dos meios, são as minorias, vivenciando o anonimato e a exclusão social pertencentes a sua condição, mesmo que sejam a maioria nas escolas públicas em modelo tradicional, representando quase a totalidade dos alunos matriculados no EJA, fazendo-se a maioria.

O aluno inserido no Ensino de Jovens e Adultos em uma fração de tempo, ou em toda, sua infância foi negligenciado pelo Estado, sendo negado a ele condições mínimas para que ele estudasse em idade regular e desde a sua primeira infância tivesse a oportunidade de tornar-se um cidadão com senso crítico constituído através da exploração de disciplinas aplicadas ao ensino regular, e não só isso, a negligência do Estado estende-se a formação integral desse sujeito, visto que o mesmo quando apenado é invisível as políticas públicas, e as que já existem não são promovidas.

A privação de liberdade perante o estado: invisibilidade perante as políticas públicas, falta de perspectiva diante da realidade

As penitenciárias brasileiras figuram em uma série de violações dos direitos humanos, tornando inviável a garantia de direitos do indivíduo durante o cumprimento de sua pena. Em 2023 o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) divulgou dados através do Sistema Nacional de Informações Penitenciárias (SISDEPEN), em uma breve análise é possível verificar que a população carcerária em junho de 2023, 644.305 pessoas estão encarceradas e as penitenciárias possuem apenas 481.835 vagas, representando uma superlotação em todo o sistema. Em Goiás, no mesmo período, o número de apenados é de 21.038, e o número de vagas ofertadas é 12.136, uma discrepância ainda maior.

A superlotação destrói a vida social do preso e, o ambiente que deveria propiciar a recuperação, só acaba por promover uma maior degeneração, com o aprendizado de práticas que induzem a outros e mais intensos crimes, pelo fato do único aspecto realmente despertado e estimulado nos internos ser a violência". (Zanin e Oliveira, 2006).

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO SISTEMA PRISIONAL: disputas ideológicas e epistemológicas para alunos apenados

A superlotação é apenas um dos problemas enfrentados pelo preso, a dificuldade de acesso à educação é latente, quando observamos a quantidade de alunos, em Goiás apenas 3.512 presos estão frequentando o ensino regular. Após analisar os dados acima fica evidente que o aluno apenado vive uma realidade à parte, onde os direitos básicos são desrespeitados diariamente, sobrevivendo em um ambiente insalubre e inconsistente com o que se espera de uma pessoa que vive em sociedade.

Torna-se abstrato para o aluno apenado considerar qualquer tipo de aprendizagem efetiva diante da realidade elucidada pelo contexto prisional. A complexidade das condições de vida no cárcere, que frequentemente envolvem restrições físicas, psicológicas e sociais, impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é ilusório acreditar que o docente, por mais capacitado que seja, consiga plenamente ensinar a esse aluno utilizando o currículo integrado, pois tal abordagem educacional, em muitos casos, desconsidera o encarceramento como um fator social determinante para a elaboração de políticas pedagógicas apropriadas.

O currículo integrado, embora vise a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e a contextualização de saberes, muitas vezes não leva em conta as particularidades e as limitações impostas pelo sistema prisional, onde a privação de liberdade afeta a subjetividade do aluno e, conseqüentemente, sua motivação e capacidade de aprendizado. Além disso, a integração curricular proposta nas escolas convencionais nem sempre dialoga com as necessidades específicas da educação prisional, ignorando questões como a estigmatização social, a falta de recursos pedagógicos adequados e o impacto do encarceramento na construção da identidade dos apenados. Assim,

A educação prisional enfrenta desafios específicos que dificultam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, como o currículo integrado, uma vez que este não considera adequadamente o impacto do encarceramento sobre os apenados. Para esses autores, a privação de liberdade afeta profundamente o processo de ensino-aprendizagem, exigindo adaptações curriculares que reconheçam o contexto social adverso vivido pelos alunos apenados (Lima e Santos, 2022, p. 116).

Dessa forma, é necessário repensar as práticas educacionais voltadas a esse público, levando em consideração as peculiaridades do contexto prisional para que a aprendizagem possa ser significativa e transformadora, no intuito é contextualizar, religar e integrar para construir conhecimento, sentido e produzir metamorfoses individuais, sociais e culturais, desencadeando, assim, reforma no estilo de vida contemporânea (Suanno, Guérios e Batistella, 2023).

Assim, a intenção em todo esse processo de transformação do currículo e da didática é construir a partir da

...perspectiva educacional complexa e transdisciplinar, não se negam as disciplinas e o ensino de seus conteúdos, mas se busca nutrir as disciplinas, situar e contextualizar com problematizações, reflexões fundantes, metatemas e saberes religados a fim de produzir conhecimentos pertinentes. Para tanto é preciso desenvolver um método e aprender a trabalhar a partir de alguns princípios complexos. (Suanno, 2023, p. 267).

Concluindo, a partir de Suanno (2023), que ao buscarmos a Didática Complexa e Transdisciplinar propõem-se uma abordagem educacional que vai além dos métodos tradicionais, buscando uma formação que integre e relacione diferentes áreas do saber de maneira crítica e reflexiva. Essa abordagem não só enfrenta as incertezas cognitivas e históricas da realidade dos alunos apenados, mas também ampliará a percepção e consciência humana ao ensinar a condição e a diversidade do sujeito. Promovendo a cidadania planetária, a compreensão mútua e o florescimento de um estilo de vida mais sustentável e ético.

A educação para os alunos apenados, nesse contexto, passa a ser vista como um meio de construir conhecimentos relevantes para sua vida dentro do sistema prisional, comprometidos com o bem comum e voltados para a promoção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. E, ao transcender os limites da disciplinaridade imposta pelo currículo integrado, a Didática Complexa permite a articulação entre os saberes científicos e humanísticos, promovendo uma visão holística e integradora que prepara os alunos para os desafios do mundo contemporâneo e para a ação transformadora em prol de um futuro mais inclusivo e consciente.

Referências

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. Sistema Nacional de Informações Penitenciárias (SISDEPEN). **Dados sobre a população carcerária**. Brasília, DF: DEPEN, 2023. Disponível em <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relipen/relipen-2-semester-de-2023.pdf>. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Institui a articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Dispõe sobre a execução das penas e dá outras providências. Art. 126, § 3º, § 4º e § 5º. Diário Oficial da União, Brasília, 12 jul. 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm. Acesso em: 26 set. 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CLEMMER, Donald. **The Prison Community**. New York: Rinehart, 1940.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO SISTEMA PRISIONAL: disputas ideológicas e epistemológicas para alunos apenados

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: Um Ensaio sobre a Educação Filosófica. São Paulo: Editora Abril, 1984.

FIALHO, Vitor dos Santos; NODA, Carina Soares; COLL, Thalison Crizel; SILVEIRA, Diuliano Barbosa da; CARVALHO, Luisa Haertel de; MACHADO, Samuel Ferreira. **Intervenção transformadora**: o papel integrado do Serviço Social, Educação e EJA na ressocialização de indivíduos. 1. ed. São Paulo: Editora Arche, 2024. p. 14.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GONÇALVES, Débora Gomes; LIMA, Tatiana Polliana Pinto de. Currículo Integrado: o que revela a práxis docente? **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, 2023, pp. 1-14. Universidade Federal da Paraíba.

LIMA, João; SANTOS, Maria. A educação no cárcere: desafios e possibilidades para o currículo integrado. **Revista de Educação e Direitos Humanos**, v. 10, n. 2, p. 115-132, 2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2010.

ONU. Organizações das Nações Unidas. **Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos**. Resolução 70/175, de 17 de dezembro de 2015. Nova Iorque: Nações Unidas, 2015. Disponível em https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-P-ebook.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; GUÉRIOS; Ettiène Cordeiro e BATISTELLA, Michelle Padilha. Por uma didática complexa para uma educação ética, estética e transdisciplinar. **Uniaraguaia** (Online). Goiânia, v. 18 n. 2 Mai./Ago. 2023, pp. 85-96

ZANIN, L. H. S.; OLIVEIRA, S. A superlotação no sistema prisional e suas consequências sociais. **Revista Brasileira de Criminologia**, v. 4, n. 1, p. 45-60, 2006.