
**CÁRCERE, CURRÍCULO E O COTIDIANO PRISIONAL:
DESAFIOS PARA O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO**

Cátia Alvisi - *Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)*

Dirce Djanira Pacheco e Zan - *Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)*

RESUMO

No Brasil, a oferta da Educação em prisões ganha novos contornos em seu desenho opaco e sombrio. Em 2010 foi publicado o documento denominado: “Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.” O objetivo do documento é assegurar, segundo orientações do governo federal, elementos de uma política pública que se articule com a heterogeneidade e particularidades regionais e/ou institucionais. Sendo assim, entendemos como urgente o debate acerca da escola dentro do cárcere, partindo-se, especialmente, da discussão acerca dos dados estatísticos nacionais que apontam para uma realidade precária, no que se refere a escolarização destes sujeitos. Segundo esses dados, 66% da população carcerária brasileira (sobretudo jovens) não chegaram a concluir o Ensino Fundamental e 10,35% dos internos frequentam a escola. Nosso objetivo é analisar este documento curricular e suas implicações para os estabelecimentos penais no que se refere à educação dentro do cárcere. Entendemos que a chegada do documento nos estabelecimentos penais, torna-se ainda mais complexa se nos pautamos pela histórica cisão existente entre o campo da Educação e o da Segurança Pública no nosso país. Temos como questão central neste artigo, problematizarmos esta relação da educação na prisão.

PALAVRAS- CHAVE

Diretrizes Nacionais, Currículo, Prisões.

**CELL, CURRICULUM AND DAILY LIFE IN PRISON:
CHALLENGES FOR THE HUMAN RIGHT TO EDUCATION**

In Brazil, the education in prisons gets new outlines to its dark drawing. In 2010 was published a document called “National directives to the offer of education to young and adults in situation of freedom’s privation inside penal establishments.” The purpose of this document is to assure, according to the directions of federal government, elements of a public policy which link regional and/or institutional particularities. This way, we understand as very urgent the debate concerning the school inside prisons, starting, specially, from the discussion concerning national statistic information which indicates how precarious the education of these people is. According to these information, 66% of Brazilian prison’s population (specially youths) do not finish basic school and 10,35% of prisoners attend the school. Our goal is to analyze this curricular document and its implications for penal establishments concerning the education inside the prison. We understand that the arrival of this document in penal establishments makes the situation even more complex if we take the severance between education and public safety in our country. We have as main issue in this paper the problems related to education in prison.

KEYWORDS

National Directives, Curriculum, Prisons.

A pesquisa de doutorado em andamento busca compreender o currículo dentro de uma escola no cárcere. Assim sendo, a compreensão de currículo desta pesquisa permite entendê-lo para além de uma simples “técnica de transmissão” do conhecimento como argumentavam as perspectivas tradicionais curriculares, mas pensar o currículo como “terreno de produção e de política cultural” (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 28). Nesse sentido, o currículo em funcionamento dentro de uma instituição total (GOFFMAN, 1961) nos permite analisar as relações entre disciplinamento e saberes, relações de poder e resistências frente às práticas cotidianas escolares e de certa forma como o currículo oficial hegemônico dentro de um contexto marcado pela lógica da segurança, ordem e disciplina produz identidades que (re) forçam as relações de poder.

Para o desenvolvimento da pesquisa etnográfica optamos pelo Centro de Ressocialização de Bragança Paulista, por ter sido o primeiro de uma série de construções com base em experiências advindas do projeto estadual denominado “Cidadania no Cárcere” (Secretaria de Administração Penitenciária), do ano de 2000 e por ser também o primeiro que envolve um modelo de “co-gestão” administrativa. Isto significa que o Centro de Ressocialização é administrado pelo Estado e por Ongs. Sendo assim, podemos inferir a “onda neoliberal” quanto ao modelo de administração adotado, mesmo dentro dos presídios, com a retração do Estado e o setor “privado” tomando campo e explorando a mão de obra, como já nos apontavam os autores Rushe e Kirchheimer (1939) quanto à função do sistema de prisão moderno.

Dessa forma, compreender o currículo em funcionamento dentro de uma escola no cárcere supõe desenhar um recente quadro de publicações para o campo prisional em nosso país. Nos dois últimos anos, foram publicados pelo MEC/SECADI as Diretrizes Curriculares para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais de maio de 2010, a Resolução nº2 de 19/05/2010, a Lei nº 12.433/2011 de junho de 2011 que trata remissão de pena por estudo e ainda, o Decreto nº 7.626/2011 que institui o Plano Estratégico de Educação no sistema prisional ambos últimos instituídos pela Casa Civil. A publicação destes documentos para o campo prisional no Brasil traz avanços e propõe que novos passos acompanhem o campo normativo para a implementação dos direitos garantidos dentro do cotidiano dos estabelecimentos penais. Caso contrário, corre-se o risco de ficar de um lado o campo legal assegurando garantias no que se refere à Educação e de outro, as práticas

disciplinadoras das instituições que sofrem de sérios problemas físicos e estruturais (dentre muitos outros) para que as garantias dos direitos se apliquem aos encarcerados.

Nos limites deste texto e no caminho em que a pesquisa se encontra no momento atual, penso em explorar a chegada das Diretrizes Curriculares para a Educação nas Prisões entre as tensões que se colocam no cotidiano dos estabelecimentos penais. Portanto, como “cenários” possíveis para sugerir as redes conceituais que permitem o encadeamento da pesquisa em questão, temos o conceito de “currículo”, já abordado inicialmente, que colabora para a compreensão da recente Diretriz para o campo prisional. No campo das tensões, Wacquant (2008) nos acompanha para desenhar o quadro da “hiperinflação carcerária” nos tempos atuais e a escola em funcionamento dentro da cisão “segurança versus direito”.

1. PRA COMEÇAR, QUEM VAI COLAR? (MARINA LIMA, 1988)

Nesta parte do texto procuramos, a partir de dados divulgados pelo Estado de São Paulo, narrar e refletir sobre algumas cenas vividas no contexto em que a pesquisa se desenvolver. A cidade de São Paulo conta com 110 estabelecimentos penais conforme o relatório descritivo disponibilizado pelo INFOPEN – Sistema Integrado de Informações Penitenciárias. Nesses estabelecimentos está confinada a maior população carcerária do Brasil em valores brutos. Isto representava em dezembro de 2010, 163.676 pessoas representando 51, 52% da população brasileira carcerária. Os dados não param de crescer, pois ao consultar o último relatório disponibilizado pelo INFOPEN de junho de 2011, encontramos uma população carcerária em São Paulo de 177.767 encarcerados.

Como colocar em prática o direito humano a educação num ambiente marcado pela lógica da segurança em que a disputa entre os dois campos “educação versus segurança” são alvo de constantes violações no cotidiano prisional?

Conforme já apontado acima, nos últimos dois anos, o campo prisional no Brasil ganhou a atenção para além dos “choques imagéticos” (TÜRCKE, 2010) da mídia, mas também no campo normativo. Com isso, evidenciamos o recente documento intitulado “Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais”, pelo MEC/SECADI, após um conjunto de debates realizados entre pesquisadores, representantes das Secretarias de Educação, órgãos responsáveis pela administração penitenciária e organizações não

governamentais através dos Seminários Regionais pela Educação nas Prisões. Foram realizados cinco Seminários Regionais envolvendo treze estados brasileiros. Sendo assim, as discussões trazidas através dos Seminários Regionais culminaram no Seminário Nacional, com representantes de todas as unidades da Federação. Logo, “foi possível produzir um conjunto de sugestões para que o Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias (CNPCP)” [...] (MEC/SECADI, 2010, p. 1) elaborassem o documento aqui discutido. O objetivo desta Diretriz é “apresentar elementos para a definição de uma política macro e não para particularidades regionais e/ou institucionais que deverão ser resolvidas localmente à luz das orientações contidas no Parecer e na Resolução” (nº 19/05/2010). Até certo ponto, nos parece que o Documento assume uma compreensão de currículo para além de grade curricular, lista de conteúdos a seguir ou mesmo a ideia de “coesão” já defendida por Apple (2008, p. 76) de que todos receberiam o currículo da mesma maneira. E, portanto, defende, de certo modo, a existência de um currículo descentralizado, com ênfase no “local” possibilitando o respeito a heterogeneidade que marca os estabelecimentos penais mesmo se tratando do Estado de São Paulo.

A questão que se coloca é a seguinte: após o Governo Federal, pela primeira vez elaborar um documento que de acordo com a Diretriz busca *apresentar elementos para a definição de uma política macro*, quais serão as ações de uma política de Estado? Como se configura a Educação nas Prisões no Estado de São Paulo?

Segundo ponto da Diretriz que nos interessa tocar por estar relacionado ao campo curricular: a responsabilidade de prover a área educacional. Vejamos: A Resolução nº 2 de 19/05/2010 que acompanha as Diretrizes em questão coloca em seu art. 3º que “é atribuição do órgão responsável pela Educação nos Estados (Secretaria de Educação) e deverá ser realizada com os órgãos responsáveis pela sua Administração Penitenciária [...]”.

Em São Paulo,

até o início da década de 80, a educação escolar no interior dos estabelecimentos penitenciários efetivava-se mediante o comissionamento de professores que transferiam o exercício da docência para o ensino destinado aos adultos presos. Cada estabelecimento penal era vinculado a uma unidade escolar da rede oficial de ensino. (PORTUGUÊS *apud* LEME, 2007, p. 138)

Ainda de acordo com Leme (2007), os comissionamentos se encerraram em 1979 e suspenderam-se as atividades educacionais. Logo, alternativas como desvio funcionários assumindo tarefas variadas e a figura do monitor-presos ganha sentido em

meio a lacuna e retração do Estado de prover a Educação. Nesse pântano de ausências, entra em cena a FUNAP- Fundação Profº Drº Manoel Pedro Pimentel, que é um órgão executivo da Secretaria de Administração Penitenciária e que fora criada através da Lei nº 1238 de 22/12/1976. A FUNAP desde sua criação tinha como propósito central oferecer trabalho remunerado aos presos, ou seja, a preocupação com a profissionalização do encarcerado. Todavia, no “pântano de ausências” na área da Educação, a partir do ano de 1987, “Mario Sergio Duarte Garcia, Secretário de Estado dos negócios da Justiça, atribuiu-lhe (FUNAP) responsabilidade formal pela educação nas unidades prisionais.” (LEME, 2007, p. 99)

Neste cenário de retração do investimento público e descaso para com essa população carcerária, a figura do monitor-presos é quem na maioria dos estabelecimentos penais se responsabiliza pela educação, ou ainda, estagiárias do início do curso de Pedagogia, as quais configuram um número bem pequeno. Diante do exposto na nova Diretriz no art. 11, parágrafo 1º e 2º temos:

§1º os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função.

§2º a pessoa privada de liberdade ou internada, desde que possua perfil adequado e receba preparação especial, poderá atuar **em apoio** ao profissional da educação, auxiliando-o no processo educativo e não em sua substituição (grifos nossos).

Diante deste quadro, parece-nos que a Diretriz poderá representar certo avanço, na medida em que aponta para a necessidade de se assegurar profissionais habilitados para a função de professor e o monitor-presos que assumiria a função de **apoio** ao trabalho do docente.

Em São Paulo, conforme apresentamos, Estado que agrega aos índices em valores brutos, a maior população carcerária desde a década de 80, as políticas e os encaminhamentos relativos a área educacional, para a população carcerária, é de responsabilidade da FUNAP. Cabe ressaltar que a Lei de Execução Penal (LEP) 7.210 de 11/07/1984, considerada uma das mais avançadas do mundo, e que define as condições em que o encarcerado cumprirá sua pena assegura no art. 18 *que o Estado deve prover a educação fundamental nos estabelecimentos penitenciários, devendo integrar-se ao sistema escolar da unidade federativa*. Isso realmente acontecia antes da década de 80 em nosso Estado, porém agora novos desenhos se mostram com a

publicação da Diretriz que vai ao encontro da LEP. Com isso queremos evidenciar que, a partir da publicação da Diretriz, a Educação nas Prisões deve se constituir enquanto “política de estado”, fato este que no caso do Estado de São Paulo, desde a década de 80, foi afastado do centro de suas discussões. Uma ressalva necessária feita a Lei de Execução Penal, é que mesmo sendo considerada por especialistas da área, uma das mais avançadas do mundo, esta só garante o *ensino fundamental*¹. Isto requer para o atual momento um novo debate sobre sua atualização, já que a própria Resolução nº2 de maio de 2010 que acompanha a Diretriz recomenda que a oferta da educação nos estabelecimentos penais deve “atender às especificidades dos **diferentes níveis e modalidades de educação e ensino**” (p.29) (grifos nossos)

Muitas são as tensões postas para os estabelecimentos penais diante das novas demandas pelo campo normativo e sendo assim, voltaremos com mais atenção ao item que trata da formação e valorização dos profissionais da educação, fato que é bastante acentuado em diferentes momentos no texto da Diretriz.

Em Relatório elaborado por Denise Carreira (2009) como fim da missão da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, *Educação nas prisões brasileiras*, a autora comenta que nos estados em que visitou, uma das dificuldades que imperam para o funcionamento da escola dentro da prisão é a rotatividade e a falta de professores. Em outras palavras, a falta de professores que assola a escola pública é duplamente reforçada dentro do cárcere, pois de acordo com professores entrevistados pela Relatoria, o ambiente da prisão é considerado hostil para um trabalho diário.

Isso significa que o problema da falta de professores, muitas vezes é resolvido com a contratação de professores temporariamente e nem sempre com a formação adequada e necessária para o cargo. Logo, os impactos da rotatividade para o desenvolvimento de um projeto político pedagógico são extremamente negativos para os alunos que tem as aulas interrompidas por longos meses até se seguir com uma nova contratação. Assim, de acordo com o parágrafo 1º do art. 9º temos de acordo com a Diretriz:

Recomenda-se que os educadores que pertençam, preferencialmente, aos quadros da Secretaria da Educação, sejam selecionados por concursos públicos e recebam remuneração acrescida de vantagens pecuniárias condizentes com as especificidades do cargo. (p.33)

¹ No Brasil, o Ensino Fundamental engloba os 9 primeiros anos de escolaridade obrigatória.

Vale ressaltar que no Estado do Pará, ainda segundo o relatório acima descrito, a Secretaria de Educação para resolver a questão da valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão, quadro permanente da rede, “paga 50% a mais sobre o salário básico, como adicional de periculosidade” (CARREIRA, 2009, p. 73).

Este é um ponto central para se pensar uma “política de estado” para a Educação Prisional e essa temática logo se encaixa em outra tensão vivida pela Educação de Jovens e Adultos, porque quando falamos de Educação prisional falamos desta modalidade de ensino, uma vez que no Brasil, esta modalidade não merece atenção das esferas (federal e estadual) com relação a financiamentos e acompanhamento qualitativo de suas ações. Ainda, no Brasil, podemos dizer que a Educação de Jovens e Adultos é entendida como um tempo a ser recuperado pelos alunos que nunca frequentaram a escola. Então, como o “tempo perdido” é demasiadamente longo, opta-se por cortar tudo pela metade para agilizar e recuperar essa escolarização. Portanto, a tensão posta é que a modalidade da Educação de Jovens e Adultos não ocupa o cerne das discussões do campo educacional. Logo, verifica-se na EJA “extragrades”, numerosos problemas vividos nas escolas estaduais desde a falta de profissionais que reconheçam a especificidade desta modalidade de ensino, materiais utilizados que não se adéquam à faixa etária e à rotatividade de professores. Dizemos isso, pois se constatou em pesquisa de mestrado (ALVISI, 2009) que até o ano de 2006, existia no campo legal da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, impedimento para que professores concursados escolhessem sua carga completa na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, podendo apenas complementá-la com algumas aulas. Essa realidade foi alterada no campo normativo, mas no campo da prática cotidiana das escolas, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é assumida por contratos temporários conhecidos em São Paulo como OFA- Ocupação Função Atividade que a cada seis meses tem seu vínculo comprometido com a Unidade Escolar, no caso da EJA. Neste sentido, a falta de professores para atuar na escola do cárcere pode consolidar a prática da precariedade, ao manter os monitores-presos como figuras centrais no processo educacional, em detrimento da figura de “**apoio**” ao profissional, como apontam as Diretrizes.

2. POR ENTRE CHAVES, CADEADOS, GRADES, UMIDADE E A GOVERNAMENTALIDADE: ISSO TAMBÉM É CURRÍCULO?

Pensar a escola em funcionamento dentro de um estabelecimento penal implica pensar na lógica própria deste tipo de estabelecimento e que obviamente implica num modo de funcionamento “peculiar” da escola. Sabe-se que a lista de espera por vagas é realmente grande, mas que para pleitear as vagas recorre-se ao critério de “bom comportamento” para decidir quem realmente “deve ganhar a chance”. Enquanto o “bom comportamento” é o critério para conseguir a vaga, o perfil da população carcerária brasileira cresce cada vez mais com jovens entre 18 e 34 anos, com 66% sem concluir o Ensino Fundamental e 11,8% analfabetos. Nesse contexto, a questão da remissão da pena pelo estudo foi colocada pela Lei nº 12.433/2011, que prevê, para cada 12 horas de escola, a redução de um dia de pena. Sobre essa questão da remissão de pena², vale ressaltar a iniciativa dos estados do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul que já tinham como prática de execução penal a remissão de pena pelo estudo. No Rio Grande do Sul, por exemplo, a prática da remissão pelo estudo se dava por 18 horas de estudo para um dia de pena. Já, o estado de São Paulo é um estado que, no que se refere ao incentivo e/ou implantação de ações na prática de execução penal, ainda tem pouca iniciativa.

Outra tensão a ser explorada no cotidiano prisional é a relação estudo-trabalho. Conforme as análises de Wacquant (2008), a hiperinflação carcerária e a penalidade neoliberal fazem com que a prisão seja um campo que tem atraído os interesses privados por contar da exploração do trabalho precário e sendo assim, torna-se quase impossível estudar e trabalhar. Ou se estuda, ou se trabalha já que as empresas que disponibilizam seus “serviços” aos presos e que são vistas como as “grandes salvadoras”, por ocuparem as mentes imorais impõem seus horários de funcionamento e estes, obviamente, não levam em conta o horário de funcionamento da escola. Wacquant assim analisa:

A mão invisível do mercado e o punho de ferro do Estado, combinando-se e complementando-se, fazem as classes baixas aceitarem o trabalho assalariado dessocializado e a instabilidade social que ele traz em seu bojo. Com isso, após um longo eclipse, a prisão retornou ao pelotão de frente das instituições responsáveis pela manutenção da ordem social. (2008, p. 97)

Observemos abaixo o último relatório de dezembro de 2011, apresentado pelo Ministério da Justiça, o qual evidencia a questão problematizada com foco no Estado de São Paulo:

² Quanto à remissão de pena por dias trabalhados, (já prevista pela Lei de Execução Penal desde 1984), a regra se dá para cada três dias trabalhados, se reduz um dia de pena.

Quantidade de Presos em Programas de Laborterapia-Trabalho Interno³	
Item: Apoio ao Estabelecimento Penal	16.030
Item: Parceria com a Iniciativa Privada	18.771
Item: Parceria com Órgãos do Estado	1.565
Item: Parceria com Paraestatais (Sistema S e ONG)	61
Item: Atividade Desenvolvida - Artesanato	2.933
Item: Atividade Desenvolvida - Rural	322
Item: Atividade Desenvolvida – Industrial	2.781

Sobre a articulação da tensão estudo/trabalho, a Resolução nº 2 de 19/05/2010, que acompanha a Diretriz se preocupou em assegurar em seu art. 3º, item VII que a escola deverá *contemplar o atendimento em todos os turnos*. Quanto à questão do trabalho oferecido dentro dos estabelecimentos penais, focaremos apenas, como exemplo, o andamento dos programas de laborterapia internos, os quais, através dos dados que se seguem, confirmam as análises acima destacadas por Wacquant.

Nossa análise, ainda que inicial, sustenta que discutir a compreensão de currículo dentro do cárcere implica ampliar a ideia de currículo como técnica, ou mesmo atrelá-lo aos princípios tayloristas de eficiência e prática, mas compreender quais os possíveis discursos que circulam como política do conhecimento para este espaço. De que maneira as análises de Foucault (2008) sobre “governamentalidade”

³ www.mj.gov.br (Acesso em 28/08/2012) Destacamos aqui os dados referentes ao Estado de São Paulo.

influenciam o “pensar curricular” para o cárcere? Mesmo que longa, transcrevemos a análise do autor para o conceito:

O conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. (...) Por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir (...) esse tipo de governo sobre todos os outros-soberania-disciplina-e que trouxe por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo, o desenvolvimento de toda uma série de saberes. (p.143)

Compreender o currículo, portanto, requer uma lente metodológica que deve ampliar as relações de “neutralidade” quando fazemos seleções quanto ao conhecimento. Envolve “seleção” de quem? Para quem esse conhecimento será oferecido? Neste ponto entre selecionar “o que” oferecer de conhecimento, preferimos mudar a pergunta para “por que estes e não outros conhecimentos?” Entre o cruzamento destas perguntas se encaixa o conceito de “governamentalidade”. Com isso, queremos dizer que a opção de um currículo para a Educação de Jovens e Adultos entre grades pode se configurar em mais uma das formas disciplinadoras do papel social da escola para uma população que sofreu exclusão social “entre” e “intramuros” da escola.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, questões como: *gestão, articulação e mobilização, formação e valorização dos profissionais envolvidos, aspectos pedagógicos, estratégias e proposta pedagógica (...) p.2* constituem parte integrante do currículo para os estabelecimentos penais.

As perspectivas do Documento Nacional encontraram ecos em sua implementação no interior dos estabelecimentos penais se houver articulação entre a Diretriz proposta e a “localidade” por onde as redes de saberes se constituem. Assim sendo, caminhar para expandir o conceito de currículo abandonando a perspectiva tradicional para a qual, o currículo assume seu caráter técnico, mecânico e nada mais é garantir formas de organização necessárias ao enquadramento das massas e de seus corpos dóceis. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2004, p.118).

Colocar em jogo a(s) disciplina(s) tanto no eixo dos saberes quanto no eixo do corpo significa estabelecer um lugar central dentro de “métodos que permitem o

controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1987, p.118).

Para o Currículo- Verdade entendido aqui como representante do modelo cartesiano que se elabora a partir da revolução científica do século XVI, o conhecimento corporificado no currículo é dado como inquestionável e ligado à ideia linear de sequência para operar no sentido de delimitar o espaço escolar instaurando e precisando formas de medir, sancionar e controlar o conhecimento fragmentado. Desta forma, delimita-se para a escola “uma e só uma forma de conhecimento verdadeiro” (SANTOS, 2009, p. 23) que passa a ter legitimidade para circular no ambiente escolar.

Apostamos e sustentamos que pensar um currículo e suas tensões no ambiente prisional requer discutir o paradigma cientificista que predomina na seleção dos conhecimentos, desenvolver e reconhecer a ideia de que

Não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e sustentam.(...) Práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que a promovem (SANTOS *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 60).

Portanto, nota-se, no documento curricular aqui analisado, a presença de uma preocupação com o “alargamento” do conceito de currículo. Mas, novos passos no sentido de gerir, articular e responder às inúmeras tensões com a chegada desta publicação no cotidiano prisional precisam ser encarados como política de Estado e com compromisso político visando estabelecer conexões entre o “front penal” e o “front social” (WACQUANT, 2008, p. 105).

INTERLOCUTORES

ALVISI, Cátia. **Desenhos Curriculares na Educação de Jovens e Adultos: desafios plurais**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade São Francisco, Itatiba, 2009. 61f.

CARREIRA, Denise; Carneiro, Suelaine. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras**- São Paulo: Plataforma Dhesca Brasil, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Segurança, Território, População.** Curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão, São Paulo; Martins Fontes, 2008.

LEME, JOSÉ ANTONIO G. **A cela de aula: tirando a pena com letras.** In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org). Educação escolar entre as grades. São Carlos: EDUSFCAR, 2007.

MEC, SECADI. **Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.** Brasília, Brasil, 2010.

_____. **Resolução nº3, 11/03/2009.** Brasília, Brasil, 2009.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA /Departamento Penitenciário Nacional. **Sistema Integrado de Informações Penitenciárias. (INFOPEN).** Disponível em www.mj.gov.br. Acesso em 17/02/2012 e 28/08/2012.

MOREIRA, Antonio; SILVA, Tomaz (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade;** tradução de Maria Aparecida Baptista- 9ªed- São Paulo, Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Ines Barbosa de. **Boaventura & a Educação.** 2ªed.-Belo Horizonte: Autentica, 2008.

RUSHE, G.& KIRCHHEIMER, O.(1939). **Punishment and social structure.** Nova York, Columbia University Press.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 6ª ed- São Paulo, Cortez, 2009.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade Excitada- filosofia da sensação.** Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2010.

WACQUANT, Löic. **As duas faces do gueto.** São Paulo: Boitempo, 2008.

CÁTIA ALVISI

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UNICAMP, pesquisadora do grupo VIOLAR (Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Juventude) e bolsista CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
E-mail: calvisi@ig.com.br

DIRCE DJANIRA PACHECO E ZAN

Docente do Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC), da Faculdade de Educação/UNCAMP e pesquisadora do grupo VIOLAR (Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Juventude).
E-mail: dircezan@unicamp.br