

Ensino de língua na Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade de Santa Catarina: entre avanços e lacunas*

Resumo: Este artigo, para além de apresentar as indicações para o ensino de Língua presentes nos documentos que orientam a Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade no Estado de Santa Catarina - a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014); o Plano estadual de educação em prisões 2016-2026: educação, prisão e liberdade, diálogos possíveis (2017) e o Projeto Político-Pedagógico - CEJA Centro Florianópolis (2018, 2019) -, busca, considerando a Teoria Histórico-Cultural como fundamento, discutir os distanciamentos teórico-metodológicos presentes nos documentos e a ausência significativa de orientações específicas para o ensino de Língua Portuguesa/Materna neles. Nesse sentido, este artigo compromete-se também a pensar sobre as possibilidades e os limites da formação humana integral em linguagem na educação, promovida no sistema prisional catarinense, de acordo com os encaminhamentos documentais, que tenha como o enfoque na humanização.

palavras-chave: Ensino de língua. Formação humana integral. Humanização. Privação de liberdade.

Language teaching in the Education of Young People and Adults in the situation of deprivation of freedom in Santa Catarina: between advances and gaps

Abstract: This article, in addition to presenting the indications for language teaching present in the documents that guide the Education of Youth and Adults in a situation of deprivation of liberty in the State of Santa Catarina - the Curricular Proposal of Santa Catarina (2014); the State plan for education in prisons 2016-2026: education, prison and freedom, possible dialogues (2017) and the Political-Pedagogical Project - CEJA Centro Florianópolis (2018, 2019) -, seeking, considering the Historical-Cultural Theory as a foundation, discuss the theoretical-methodological distances present in the documents and the significant

Rosângela Pedralli

Doutora em Linguística Aplicada (UFSC).
Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLin/UFSC). Santa Catarina, Brasil.

 orcid.org/0000-0002-0698-7032

 rosangelapedralli@hotmail.com

Carolina Fabricia Narciso

Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES. Santa Catarina, Brasil.

 orcid.org/0000-0003-4178-9918

 fnarciso.carolina@gmail.com


*O presente artigo trata de um recorte da pesquisa, apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada *Ensino de língua na Educação De Jovens E Adultos em situação de privação de liberdade: elementos para pensar a formação humana a partir de uma abordagem histórico-cultural*. Nela, a autora elabora uma análise crítica, a partir de uma investigação de cunho bibliográfico, das indicações para o ensino de Língua Portuguesa/Materna contidas nos documentos orientadores para o trabalho educativo nas unidades prisionais do Estado de Santa Catarina (Narciso, 2019).

Recebido em 19/08/2020

Aceito em 25/11/2020

Publicado em 24/02/2021

eISSN 2675-1933

 [10.37853/pqe.e202108](https://doi.org/10.37853/pqe.e202108)



absence of specific guidelines for teaching Portuguese / Mother Language in them. In this sense, this article also undertakes to think about the possibilities and limits of human training in language in education, promoted in the Santa Catarina prison system, according to the documentary guidelines, with a focus on humanization.

Keywords: Language teaching. Integral human formation. Humanization. Deprivation of freedom.

La enseñanza de lenguas en la educación de jóvenes y adultos en una situación de privación de libertad en Santa Catarina: entre avances y brechas

Resumen: Este artículo, además de presentar las indicaciones para la enseñanza de la lengua presentes en los documentos que orientan la Educación de Jóvenes y Adultos en situación de privación de libertad en el Estado de Santa Catarina - Propuesta Curricular de Santa Catarina (2014); El Plan Estatal de Educación en Prisiones 2016-2026: Educación, Prisión y Libertad, Diálogos Posibles (2017) y el Proyecto Político-Pedagógico - CEJA Centro Florianópolis (2018, 2019) - busca, considerando la Teoría Histórico-Cultural como fundamento, discutir las distancias teórico-metodológicas presentes en los documentos y la significativa ausencia de pautas específicas para la enseñanza del portugués / Lengua materna en ellos. En este sentido, este artículo también se compromete a reflexionar sobre las posibilidades y límites de la formación humana integral en el lenguaje en la educación, promovida en el sistema penitenciario de Santa Catarina, de acuerdo con las directrices documentales, con un enfoque de humanización.

Palabras clave: Enseñanza de idiomas. Formación humana integral. Humanización. Quitación de la libertad.

1 Introdução

Partindo do pressuposto de que a educação é um processo sistematizado que primária pela transformação¹ e pela humanização dos indivíduos por meio da ação sistemática e organizada com vistas à apropriação do saber elaborado por esses indivíduos, esse processo, teoricamente, deve estar voltado a objetivos comuns² nos espaços educacionais fora e dentro dos presídios.

Assim, para que o processo educativo, dentro dos espaços de privação de liberdade, seja efetivo no quesito de transformação dos sujeitos, Onofre (2008) afirma que a escola deveria converter-se em uma instituição que cumpre a tarefa de oferecer possibilidades quanto ao resgate da liberdade desses sujeitos.

Neste sentido, o papel da escola dentro dos espaços de privação de liberdade é central para uma efetiva transformação. Onofre (2011, p. 111) orienta que, para além dos limites impostos nesses espaços, o professor deve ter presente “... que o elemento fundamental da eficácia de seu papel reside no processo de resgate da liberdade e a escola é uma das instituições que melhor cumpre a tarefa de oferecer possibilidades que libertam e unem, ao mesmo tempo”. De acordo a autora, refletir sobre o papel da escola como agente de libertação e humanização do homem “... é um desafio aos educadores que lutam pelo respeito aos direitos humanos, independente do espaço em que as pessoas estejam inseridas” (Onofre, 2011, p. 115).

À luz dessas premissas, o presente artigo busca discutir, a partir das análises elaboradas em Narciso (2019), os distanciamentos teórico-metodológicos presentes nos documentos que orientam esses espaços, a partir das orientações presentes na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), sendo eles: o Plano estadual de educação em prisões 2016-2026: educação, prisão e liberdade, diálogos possíveis (2017) e o Projeto Político-Pedagógico – CEJA Centro Florianópolis (2018, 2019).

Busca-se, também, refletir sobre a ausência significativa de orientações específicas para o ensino de Língua Portuguesa/Materna nos documentos e pensar

¹ Longe de pensar a educação como responsável pela reabilitação dos sujeitos em sociedade, devemos pensar que esse processo também se dá através do gozo de todos os direitos do sujeito humano como: saúde, lazer e segurança (Ireland, 2012).

² É importante registrar que ter como objetivo a apropriação do saber elaborado em todas as modalidades de ensino não significa ignorar ou minimizar as especificidades que lhes são próprias.

sobre as possibilidades e os limites de uma formação em linguagem na educação, promovida no sistema prisional catarinense, de acordo com os encaminhamentos documentais, que tenha como enfoque a humanização.

Para tal, este artigo é dividido em três partes: i) Introdução, em que são apresentadas, de forma concisa, objetivos da pesquisa, assim como a revisão da literatura, justificativa e sua relevância; ii) seção de Desenvolvimento: destacamos as análises elaboradas acerca das orientações teórico-metodológicas presentes nos documentos e iii) Considerações finais: refletimos a respeito dos distanciamentos teórico-metodológicos observados e necessidade de pensar as limitações e insuficiências apresentadas nos objetos de análise.

2 Desenvolvimento

À luz da premissa que a educação possui como papel fundamental na conquista de um processo educativo que contribua para a *omnilateralidade*³ do homem, Ferreira Jr. & Bittar (2008) afirmam, a partir da concepção marxista de sociedade, de mundo e, conseqüentemente, de educação, que esse papel está estritamente ligado às relações sociais estabelecidas historicamente pelos homens.

A discussão acerca da *formação humana integral* ou da *omnilateralidade* dos sujeitos é trazida, no campo da educação linguística do Estado, pela Proposta Curricular - PCSC (2014), que possui como pressuposto teórico principal a Teoria Histórico-Cultural. O documento, compreende, assim, “... o conhecimento como artefato humano produto e produtor da cultura, constitutivo das relações entre os sujeitos, deles com o mundo e com a natureza.” e busca converter os espaços educativos “... em lócus de

³ Trata-se, pois, de uma proposta educacional radicalmente humanista. Assim sendo, ... tanto o corpo como a espiritualidade do homem têm que se desenvolver de forma harmoniosa e concomitante, ou seja, o homem não é apenas materialidade corporal ou, muito menos, se reduz somente à subjetividade adstrita, por exemplo, a uma visão teleológica do mundo circundante. Para o marxismo, a omnilateralidade somente pode se realizar no âmbito de uma sociedade autorregulada do ponto de vista da produção, organização e distribuição dos objetos necessários para garantir a base material e espiritual do homem. Portanto, a realização do homem omnilateral depende da existência, em iguais condições, do tempo livre necessário para o pleno desenvolvimento das suas potencialidades físicas e mentais. (Ferreira Jr. E Bittar, 2008, 645)

socialização de saberes, de estudo organizado dos acontecimentos, de iniciação à pesquisa e de incentivo à leitura científica do mundo” (Santa Catarina, 2014, p. 26).

Segundo Garcia (2018, p. 50), a PCSC, que também orienta a educação de língua em espaços de privação de liberdade, reconhece que

“... a categoria trabalho é fundante para o desenvolvimento e conseqüente rompimento com o senso comum, apontando, ainda, que a Rede de Ensino por ele regida deve romper com a formação unilateral, possibilitando o desenvolvimento das diferentes potencialidades dos sujeitos”.

A reflexão sobre o trabalho educativo, conforme afirmam Ferreira Jr. e Bittar (2008), com vistas à *omnilateralidade* humana, está estritamente ligada ao pensar sobre o movimento histórico das relações entre trabalho, realidades socioeconômicas e luta de classes, buscando, para além da dominação das relações sociais pelo capital, “... a superação das condições que mutilavam e impediam a plena formação do homem” (Ferreira Jr. & Bittar, 2008, p. 638). Assim, conforme afirma Saviani (1984, p. 01), “... a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos ... ela é, ao mesmo tempo, uma exigência *de e para* o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

Destacamos aqui que este documento sofreu sua última atualização em 2019, visto que, após a publicação da Base Nacional Comum Curricular, a implementação de suas orientações deveria ser feita em todos os Estados. Em Santa Catarina, a nova proposta é intitulada *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense* e, mantém até certo ponto, a fundamentação teórico-filosófica⁴ eleita e sustentada nas últimas décadas no estado de Santa Catarina.

Em relação às indicações para a Educação Linguística, a proposta o faz ancorando-se, ainda, na Teoria Histórico Cultural e traz, também, as teorias de Gêneros do Discurso e do Letramento para trabalhar tais indicações metodológicas.

⁴ Não trataremos, neste artigo, das atualizações realizadas, visto que, para uma análise específica do documento, requer-se um estudo aprofundado das novas orientações metodológicas. Assim, para não tomarmos as orientações de maneira superficial, deixaremos de lado essa discussão, apenas momentaneamente.

Há, na PCSC (2014), uma orientação geral para o ensino voltado à EJA em todas as áreas de conhecimentos; porém, o documento não abre um espaço específico para tratar da modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, também, não o faz em relação à educação nos espaços de privação de liberdade⁵. Já na versão publicada em 2019, o documento conta com orientações para o EJA, apontando a Atividade Orientadora de Ensino como possibilidade de organização pedagógica, e deixa claro que não trata de fazer orientações para o ensino em espaços de privação de liberdade, pois este possui outras especificidades que devem ser discutidas separadamente.

Neste momento, é de grande importância destacar o quão problemático é os espaços de educação em privação de liberdade serem deixados de lado no processo de atualização dos documentos orientadores do ensino no Estado de Santa Catarina. Isso porque, para além de corroborar com a invisibilidade dos sujeitos privados de liberdade, que, em sua maioria, já estão privados de direitos fundamentais garantidos pela Constituição, reforça a invisibilidade dos profissionais que trabalham nesses espaços e dedicam-se, garantindo uma continuidade do processo educativo dessas pessoas.

Conforme postula Julião (2013), Borges Fagundes e Thiesen (2021), por mais que haja um avanço significativo em relação às políticas públicas para essa parcela da população, o campo ainda carece de avanços normativos, principalmente em relação à consolidação de diretrizes tanto nacional quanto estadual. Ainda, segundo o autor, o acesso à educação nos espaços de privação de liberdade beira ao improvisado, pois, na maioria dos casos, não há sequer um projeto educacional desenvolvido, assim como a atuação se dá, nesses casos, sem suporte teórico-metodológico, sem material didático ou qualquer tipo de atenção administrativa para um efetivo avanço.

Seguindo a mesma orientação teórico-filosófica, a adaptação para o Plano Estadual de Educação em Prisões – PEEP/SC (2017, p. 27) traz a discussão sobre *formação humana integral* dos sujeitos em certa medida de maneira superficial, ao afirmar que “a concepção pedagógica defendida neste PEEP/SC é de uma formação humana integral”. Dentro desse direcionamento, o Plano traz como seu *slogan* uma

⁵ Cabe ressaltar que a PCSC (2014) traz, na seção 1.2.3 *Quem são os sujeitos da diversidade*, as modalidades de Educação Especial; Educação Escolar Indígena; Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola. Deixando de lado a modalidade aqui estudada.

concepção de *prisão que educa* e procura fazer uma aproximação dessa à concepção de *formação humana integral*.

Conforme afirma Garcia (2018, p. 101), o documento “evoca o *mundo da vida na funcionalidade* do cotidiano”. Sendo assim, ao inferir que tem-se como objetivo, com o oferecimento da educação, que os sujeitos apenas possam exercer seus direitos de cidadania, o documento provoca reducionismo da concepção de *formação humana integral*, pois “... suscita lidar-se com um caráter passivo de sujeitos aprendizes que usufruiriam de oportunidades sociais em lugar de apresentá-los como sujeitos ativos de sua própria história...” (Garcia, 2018, p. 101).

Ainda referente aos aspectos trazidos pelo PEEP/SC (2017), o documento aborda uma concepção “... de *prisão que educa*, [que] é muito próxima da concepção de uma educação integral, mas que, ao mesmo tempo, seja integrada e integradora” [grifo no original] (Santa Catarina, 2017, p. 28). Nesta perspectiva, a concepção apresentada se distingue da concepção de *formação humana integral* subjacente à Teoria Histórico-Cultural, pois “tal concepção tangencia a escola como o lócus privilegiado do conhecimento, concorrendo para esvaziar o papel da instituição escolar por meio de uma supervalorização do cotidiano” (Heller, 2014 [1970]) como citado em Garcia (2018, p. 102).

Neste sentido, a autora declara que:

Essa visão de educação aproxima-se das pedagogias da existência, dos métodos da Escola Nova que se centram em ‘[...] motivações e interesses da criança [dos adultos, no caso do nosso estudo] em desenvolver os procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações.’ (Saviani, 2012 [1983], p.46).

A partir da análise dos conteúdos do PEEP/SC (2017), Garcia (2018, p. 105) conclui que é possível observar uma concepção que busca pelo *produtivismo*, em que “sujeitos precisam ser educados para as demandas que o meio lhes impõe”.

Acaba-se, então, por dar ênfase a uma concepção de educação pautada no *aprender a aprender*, concepção essa que se distancia da concepção de *formação humana integral*

“... da Proposta Curricular prospectando esvaziamento do papel da escola, visto que ‘As pedagogias centradas no lema ‘aprender a aprender’ são antes de mais nada pedagogias que

retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade” (Duarte, 2011, p. 5 como citado em Garcia, 2018, p. 105).

Com relação às orientações metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa/Materna na EJA em situação de privação de liberdade, observa-se que o PEEP/SC acaba por não fazê-las e orienta que se utilize a PCSC (2014) para tal direcionamento. Neste caso, a PCSC (2014), por mais que contenha certa orientação para o ensino de Língua Portuguesa/Materna, não o faz voltada para o espaço prisional e, sim, para outras esferas escolares.

Percebe-se que o documento carece de orientações que considerem as especificidades da modalidade de ensino e as realidades dos espaços de cárcere do Estado de Santa Catarina, pois orienta para uma concepção de EJA em espaços de privação de liberdade que demande “... professores com formação específica, material didático pedagógico próprio e métodos e técnicas de ensino adequadas ao contexto prisional” (Santa Catarina, 2017, p. 28). É fato que, os professores que lecionam nesses espaços, que são, em sua maioria, contratados em regime de caráter temporário⁶, precisam ter acesso à uma formação continuada específica para a o ensino dentro das unidades prisionais do Estado, uma vez que, “esta deve atender às especificidades da prática que muitas vezes a formação inicial não aborda (Nakayama, 2011, p. 123).

É importante salientar que o PEEP/SC possui boas referências bibliográficas quanto à especificidade dessa modalidade de ensino; no entanto, o movimento de transposição das orientações da PCSC (2014), que é feito neste documento, causa uma sensação de precipitação e incompletude, pois aborda a concepção de formação humana integral de forma muito breve e superficial; possui concepções que se distanciam da concepção de formação humana integral trazida pela PCSC (2014); o documento não trabalha de forma mais específica os conceitos ou as orientações apresentadas pela Proposta Curricular; quanto ao atendimento às diversidades, de certa forma, o documento causa estranheza, pois faz uma orientação que procura atender as especificidades e individualidades dos sujeitos, mas acaba por fazer uma generalização frágil no que diz respeito às concepções basilares, uma vez que não considera as

⁶ O contrato dos professores, neste caso, possui validade de dois anos. Estes, passam pelo mesmo processo seletivo que os professores da rede de ensino que lecionam em outros espaços/modalidades.

condições de trabalho e os profissionais que atuam no espaço do cárcere no Estado, que são em maioria admitidos em caráter temporário, sem formação específica e em meio à seleção geral de professores. Trata-se, a nosso ver, de aspectos que impactam negativamente no desenvolvimento de um projeto pedagógico que idealize uma formação humanizada dos sujeitos.

Já o Projeto Político Pedagógico - PPP (2018), que orienta o ensino na Unidade descentralizada do CEJA na Penitenciária de Florianópolis, não apresenta menções específicas quanto à concepção de *formação humana integral*. Afirma, apenas, que é necessário “... tratar o conhecimento e as opções que fazemos a partir de sua constituição social e histórica, definindo quais os objetivos e conteúdos são mais significativos para o aluno ...” (Florianópolis, 2019, p. 15).

Percebe-se que há, no PPP (2019) em causa, a presença da concepção *construtivista* de educação, corrente teórico-filosófica distinta da concepção de *formação humana integral* presente na PCSC (2014), pois o documento afirma que possui como pressuposto “... possibilitar ao aluno o saber elaborado, socialmente reconhecido de maneira que, *ao construir em si mesmos novos conhecimentos, seja seu próprio agente transformador*, contribuindo expressivamente para o desenvolvimento social ...” [grifos adicionados] (Florianópolis, 2019, p. 14).

Acerca da distinção entre as concepções de educação, Marsiglia (2011) afirma que, na concepção *construtivista*, de Piaget, a ideia de *verdade* defendida é aquela construída pelo próprio indivíduo e a construção do conhecimento é vista como um processo interno e solitário, pois só é feita na individualidade e não pode ser transmitida pelas relações sociais.

Assim, o pressuposto teórico-filosófico apresentado pelo PPP é incompatível com a concepção de educação presente na PCSC (2014), visto que este se apoia na concepção construtivista de desenvolvimento humano, a qual estabelece um processo de aprendizagem pró-adaptação do sujeito. Neste caso, o conhecimento é construído individualmente, a fim de contribuir/promover uma adaptação do sujeito à realidade da qual faz parte, diferente da concepção de formação humana integral, a qual busca a

transformação do sujeito e, como consequência, da realidade que o cerca, produzida socialmente.

Da mesma forma como o PEEP/SC (2017), o PPP em questão não possui uma seção específica para explicitar orientações para o ensino de língua, apenas o faz quando apresenta como um de seus objetivos “preparar o aluno para utilizar os diferentes códigos de linguagem, para bem se comunicar e interpretar a realidade que o cerca” (Florianópolis, 2019, p. 16).

É possível perceber que a indicação pontual para o ensino de língua, apresentada acima, correlaciona três concepções de língua distintas. A primeira delas, no trecho “... utilizar os diferentes códigos de linguagem...” (Florianópolis, 2019, p. 16) assume a língua como um *sistema fechado*, que é discutida nos trabalhos de Bakhtin (2010 [1979]), a partir das dicotomias dos estudos de Saussure, como *objetivismo abstrato*.

Assim, no *objetivismo abstrato*:

... o sistema linguístico ... é completamente independente de todo ato de criação individual, de toda intenção ou desígnio. ... não se poderia falar de uma criação refletida da língua pelo sujeito falante. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal.

O indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema já constituído, e qualquer mudança no interior deste sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual. (Bakhtin, 2010 [1979], p. 78-79)

A segunda concepção que o fragmento apresenta, em “... para bem se comunicar...” (Florianópolis, 2019, p. 16) concebe a língua como *expressão do pensamento*, que é apresentada por Bakhtin como *subjetivismo individualista/idealista*. Neste caso, “a linguagem é uma capacidade humana que permite às pessoas representarem o mundo para si e para as outras pessoas, através de uma semiose específica que é, sem dúvida nenhuma, herança da espécie” (Salomão, 2003, p. 184), com ênfase na comunicação de conteúdo mental. Para Weedwood (2002, p. 149), subjetivismo idealista “é a percepção da língua como uma ‘atividade mental’, em que o psiquismo individual constitui a fonte da língua”.

Acerca do *subjetivismo idealista*, ainda, o autor afirma que tal concepção “... só leva em consideração a fala. Mas ele também considera o ato de fala como individual e é

por isso que tenta explicá-lo a partir das condições da vida psíquica individual do sujeito falante” (Bakhtin, 2010 [1979], p. 111).

A terceira concepção apresentada, apresentada no trecho “... interpretar a realidade que o cerca” (Florianópolis, 2019, p. 16), assume a língua como *instrumento para a interpretação da realidade*, para as relações humanas. Neste caso, a língua é tomada em absoluta correlação às estruturas sociais.

Conforme afirma Geraldi (2003, p. 78):

Língua, para mim, é o produto de um trabalho social e histórico de uma comunidade. É uma sistematização sempre em aberto. ... É o produto de um trabalho do qual ela mesma é instrumento. Resumidamente, a língua enquanto esse produto de trabalho social, enquanto fenômeno sociológico e histórico, está sempre sendo retomada pela comunidade de falantes. E ao retomar, retoma aquilo que está estabilizado e que se desestabiliza na concretude do discurso, nos processos interativos de uso dessa língua. ... É instrumento e produto do trabalho ao mesmo tempo.”

A concepção, da forma como está posta na orientação documental em causa, não deixa ver uma ideia de promoção da língua como ação política. Conforme afirma Britto (2003, p. 113) acerca da leitura como interpretação da realidade:

A dimensão ética da leitura, que, para Benedito Nunes, representa a possibilidade “*de descoberta e de renovação de nossa experiência intelectual e moral, de adestramento reflexivo, de um exercício de conhecimento de mundo, de nós mesmos e dos outros*” (Nunes, 1996, p. 3, grifo nosso), não é compatível com esta lógica de mercado e de embotamento intelectual. ... trata-se de um tipo de leitura que se estabeleceu na sociedade capitalista como uma necessidade pragmática: “alfabetiza-se o indivíduo para que ele seja mais produtivo ao sistema” (e produtivo aqui pode significar tanto a capacidade de seguir adequadamente instruções de trabalho, quanto de consumir os produtos de mercado e de reproduzir os valores de classe dominante).

Assim, da forma como são postas nos objetivos do PPP (2019), as concepções de língua apresentadas são incompatíveis, de certo modo, com a que está presente na PCSC (2014). Sendo assim, não há coerência no objetivo proposto, do ponto de vista da concepção de língua que deveria amparar o trabalho do professor. A remissão aqui apresentada, e a única identificada no documento, é vaga e contraditória, pois relaciona três concepções de língua distintas e incompatíveis, ou seja, não cumpre sua função mínima de orientação do trabalho docente e, para além disso, o professor, neste caso, deverá ter conhecimento prévio das concepções para que possa posicionar-se com coerência a partir da identificação do real objetivo do PPP. Caso contrário, poderá

interpretar a concepção de língua da maneira que melhor for conveniente para ele, a partir de suas convicções pessoais, e não de um projeto formativo compartilhado.

É possível perceber também que a elaboração do documento não segue efetivamente as orientações nacionais da *Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (2002)*, que orienta para a elaboração de um PPP que não trate essa modalidade de ensino apenas como uma “inquilina” do espaço escolar, mas que tome o EJA como uma parte que compõe esse espaço e que deve ser também inserido no projeto da escola (Brasil, 2002).

Ademais, o PPP (2019) não possui efetivamente uma seção para tratar das orientações metodológicas para o ensino de jovens e adultos em situação de privação de liberdade. O documento, elaborado de forma bastante simplificada, não aborda em momento algum as orientações ou reflexões trazidas pelo Plano Estadual de Educação em Prisões (2017) e, da mesma forma como o PEEP/SC (2017), faz um movimento de transposição das orientações da PCSC (2014) de modo superficial e apressada.

De maneira geral, é possível identificar que o Projeto Político-Pedagógico em questão é um documento antigo e que não passou por um processo efetivo de atualização, mostrando, assim, que a prática de rediscussão do currículo não está em consonância com as orientações que o próprio documento traz, quando afirma que “o projeto político-pedagógico é uma construção coletiva na qual ‘o texto estará sempre em processo de aprimoramento ...’” (Edler, 2004, p.157 como citado em Florianópolis, 2019, p. 44).

É importante deixar claro que, inicialmente, o documento com o qual trabalhamos foi o de 2018. Porém, em contato com a secretaria da escola, a mesma forneceu a versão “atualizada” do documento. Utiliza-se as aspas, neste caso, pois o documento não está efetivamente atualizado. Percebe-se que há a atualização do ano de referência, porém pouquíssimas alterações foram identificadas no decorrer das páginas. Sendo assim, inferimos que tal documento talvez não tenha um status de documentação pedagógica central para organização do trabalho educativo. Se tal inferência for verdadeira, estamos diante de um paradoxo: a atualização não é realizada porque o documento não se converte numa ferramenta central de orientação e organização do

trabalho educativo dos professores da escola localizada no centro e dos professores das outras escolas vinculadas, dentre elas, a escola da penitenciária de Florianópolis; ou o fato de ser um documento *pro forme* não alça o PPP em tela a um papel mais central no cotidiano das unidades de ensino.

Conclui-se que, o PPP, elaborado para atender a todas as unidades descentralizadas do CEJA, possui, pelo menos em partes, corrente teórico-filosófica distinta da concepção de *formação humana integral* presente na PCSC (2014); não possui um tratamento sobre a especificidade implicada no ensino de Língua Portuguesa/Materna, apenas o faz quando apresenta como um de seus objetivos gerais; o documento não segue as orientações nacionais para a elaboração do PPP, pois, de certo modo, trata as modalidades de ensino diferentes da “padrão”, como inquilinas do espaço escolar; não possui uma seção para tratar das orientações metodológicas para o ensino de jovens e adultos em situação de privação de liberdade; e não aborda as orientações ou reflexões trazidas pelo Plano Estadual de Educação em Prisões (2017).

3 Considerações finais

Este artigo abordou como tema o ensino de Língua Portuguesa/Materna na educação formal em espaços de privação de liberdade do Estado de Santa Catarina e a partir do estudo bibliográfico e das concepções teórico-metodológicas presentes nos documentos que orientam a educação nesses espaços, analisamos as indicações para o ensino de língua e a convergência ou não das orientações com a concepção de *formação humana integral* presente na Proposta Curricular de Santa Catarina.

Observamos, no decorrer da análise, que os documentos que orientam a educação nos espaços de cárcere do Estado possuem boas referências bibliográficas quanto à especificidade da modalidade educacional estudada. Além disso, os documentos, de maneira geral, se propõem a fazer um movimento de assunção das orientações da PCSC (2014), em busca de uma formação humana integral, e, em especial o PEEP/SC, buscam traçar um plano de ação que parece se preocupar com as realidades dos espaços de cárcere do Estado.

Constatamos que, no processo de buscar convergir com as orientações da Proposta, os documentos que mais se aproximam do ambiente carcerário possuem grande mistura de pressupostos teórico-filosóficos, causando um distanciamento da concepção de *formação humana integral* trazida pela PCSC.

Os documentos – PEEP e PPP – fazem um direcionamento para o atendimento às diversidades, pois orientam para um trabalho que considere as especificidades e as individualidades dos sujeitos, entretanto, acabam por fazer generalização em pontos em que a especificidade é notória, ao não considerarem, por exemplo, efetivamente as condições de trabalho, os profissionais que atuam no espaço do cárcere no Estado e, sobretudo, as características dos sujeitos ali presentes, resultando em orientações pouco precisas.

Buscamos evidenciar que há certa ausência quanto ao tratamento específico das orientações para o ensino de Língua Portuguesa/Materna neles. Observamos que são escassos e, mesmo quando presentes, são frágeis teórico-epistemologicamente, nos documentos – além das orientações da PCSC e do vago direcionamento do PPP –, encaminhamentos específicos para os professores acerca do trabalho com linguagem.

Quanto aos direcionamentos trazidos pela PCSC (2014) para a educação de jovens e adultos, a orientação é feita de maneira ampla no documento, abarcando todas as modalidades de ensino, sem a abertura de um espaço específico para tratar da EJA e, por consequência, dela em funcionamento em espaços de privação de liberdade.

Reiteramos, neste momento, o quão problemático é, do ponto de vista do processo educativo endereçado a essa parcela da população, não haver uma indicação específica para os profissionais quanto ao trabalho com linguagem, abarcando as particularidades desse universo e oferecendo orientações para um ensino que contribua para a humanização dos sujeitos. Dentro da perspectiva de educação no espaço de privação de liberdade, deve-se buscar a elaboração de uma proposta curricular que considere a heterogeneidade desse espaço, procurando “... expandir o conceito de currículo, abandonando a perspectiva tradicional para a qual, o currículo assume seu caráter técnico, mecânico ... [garantindo] formas de organização necessárias ao enquadramento das massas ...” (Alvisi; Pacheco; Zan, 2011, p. 41).

Cabe ainda uma importante ressalva para a necessidade de fazê-lo mantendo a coerência com o fundamento teórico-filosófico eleito e sustentado nas últimas décadas no estado de Santa Catarina: a Teoria Histórico-Cultural em sua vinculação ao materialismo histórico. Isso significa evitar o alinhamento aos ditames pragmáticos, incluindo-se os da ordem do tecnicismo e do escolanovismo, quanto os da ordem do multiculturalismo, os quais, em busca de reconhecer tais especificidades, retira dos sujeitos sua característica mais central: relação indissociável e dialética entre singularidade-particularidade-genericidade⁷.

A educação orientada para a humanização não se dá apenas no fazer docente que procura se preocupar com as características individuais e sociais dos alunos. É, para além, comprometer-se com:

... o desenvolvimento das capacidades mentais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos, em cujo processo se leva em conta os motivos dos alunos. O ensino é meio pelo qual os alunos se apropriam das capacidades humanas formadas historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual. (Libâneo, 2002, p. 06).

Sendo assim, deve-se pensar sobre o desenvolvimento das atividades educativas em todos os espaços escolares e, especialmente, nos espaços de privação de liberdade tendo clareza da orientação quanto ao projeto formativo assumido coletivamente, ou seja, se essas atividades estão sendo desenvolvidas para uma efetiva possibilidade de liberdade e, conseqüente, humanização dos homens ou para mera domesticação/alienação (Onofre, 2011). Ou por outra, a atuação dos profissionais envolvidos direta e indiretamente nesses projetos educacionais tem se orientado à manutenção ou à transformação da ordem vigente? Se à transformação, as ações educativas do modo como concebidas e levadas a efeito permitem de fato a superação da mera adaptação humana? Se à manutenção, tal alinhamento é deliberado ou 'ingênuo'?

Diante da nossa atual política de desmonte da educação e em meio às crises que nosso país vem enfrentando, juntamente com avanço político e ideológico dos ideais da direita e do obscurantismo beligerante (Duarte, 2018, p. 139), devemos (re)pensar a significação da educação em favor de uma sociedade que oferte o acesso igualitário de

⁷ Ainda cabem estudos nessa direção no campo do Ensino de Jovens e Adultos.

condições mais efetivas para um desenvolvimento humano integral e que proporcione o pensamento crítico e a consciência de classe desses sujeitos.

Referências

- Alvisi, C. & Pacheco e Zan, D. D. (2011). Cárcere, Currículo e o Cotidiano Prisional: desafios para o direito humano à educação. *Políticas Educativas – Poled*, 5(1), 32-44. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/35731/23233>.
- Bakhtin, M. M. (2010) [1979]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Borges Fagundes, L., & da Silva Thiesen, J. (2021). Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis: produção e participação docente. *Pesquisa E Ensino*, 2(2), 202105. <https://doi.org/10.37853/202105>
- Brasil, Ministério da Educação (MEC) & Secretaria de Educação Fundamental. (2002). *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série*. Brasília.
- Britto, L. P. L. (2003). *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras.
- Duarte, N. (2018) O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *Revista Espaço do Currículo*, 2(11), pp.139-145. Portal de Periódicos UFPB. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>.
- Ferreira, A. Jr. & Bittar, M. (2008). A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*. 12(26), pp. 635-646. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832008000300014>.
- Florianópolis. (2019). *Projeto Político-pedagógico do CEJA Florianópolis/SC*. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1TGKXVHRa12Ds2MvFwVVeNcrVvfkOC_Et7Nssa_ED0rho/edit?usp=sharing.

Florianópolis. (2018). *Projeto Político-pedagógico do CEJA Florianópolis/SC*. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1OpfMeKZeHqpX7x9tXyh8zzAb0cXqiP2ZKPFTb62_EWc/edit?usp=sharing.

Garcia, D. C. S. (2018). *Cultura escrita e educação escolar em espaço de privação de liberdade: (im)possibilidades de uma formação humana integral*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PLLG0736-D.pdf>.

Geraldi, J. W. (2003). Conversa com João Wanderley Geraldi. In Xavier, A. C. & Cortez, S. (Orgs.). *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.

Ireland, T. (2012). Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. *Em Aberto*. 24(86), pp. 19-39. Brasília. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2324/2287>.

Julião, E. F (Org.). (2013). *Educação para Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade: Questões, avanços e perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial.

Libâneo, J. C. (2002). *Didática: velhos e novos temas*. Edição do autor. Disponível em: <https://bit.ly/2oQtpmA>.

Marsiglia, A. C. G. (2011). *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas: Autores Associados.

Nakayama, A. R. (2011). *O Trabalho de professores/as em espaço de privação de liberdade: necessidades de formação continuada*. 2011. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94745>.

Narciso, Carolina Fabricia. Ensino de língua na Educação De Jovens E Adultos em situação de privação de liberdade: elementos para pensar a formação humana a partir de uma abordagem histórico-cultural. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Língua Portuguesa e Literaturas. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/203429>

- Onofre, E. M. C. (2011). A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. *Polyphonia*, Goiás, 22(1), pp. 109-120. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/download/21212/12440/>.
- Onofre, E. M. C. (2002). Educação escolar de adultos em privação de liberdade: limites e possibilidades. In: Reunião Anual da Anped, 31, 2008. *Trabalho*. Caxambu. pp. 1 - 14. Disponível em: <http://anped.org.br/sites/default/files/gt18-4794-int.pdf>.
- Salomão, M. (2003). Conversa com Margarida Salomão. In: Xavier, A. C. & Cortez, S. (Orgs.). *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Santa Catarina. (2019). *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*. Florianópolis, SED, 2019. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30440-curriculo-base-da-educacao-infantil-e-do-ensino-fundamental-do-territorio-catarinense-3>.
- Santa Catarina. (2017). *Plano estadual de educação em prisões 2016-2026: educação, prisão e liberdade, diálogos possíveis*. Cardenuto, H. H. R. (Org.). Florianópolis: DIOESC. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/programa-privacao-espacos-de-liberdade/legislacao-estadual-2/6152-plano-estadual-de-educacao-em-prisoas-online-ioesc/file>.
- Santa Catarina. (2014). *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Florianópolis: SED. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/4326-proposta-curricular-final>.
- Saviani, D. (1984). Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em Aberto*, Brasília, 3(22),1-6. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1886/1625>.
- Weedwood, B. (2002). *História concisa da linguística*. [trad.] Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial.