

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA - DBIO

RAUL WALLACE AMORIM CARVALHO

**PODE O CURRÍCULO PAULISTA CONTRIBUIR NO ENFRENTAMENTO DAS
INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS NA EDUCAÇÃO NAS
PRISÕES?**

Sorocaba - SP

2023

RAUL WALLACE AMORIM CARVALHO

**PODE O CURRÍCULO PAULISTA CONTRIBUIR NO ENFRENTAMENTO DAS
INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS NA EDUCAÇÃO NAS
PRISÕES?**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Ciências Biológicas da Universidade
Federal de São Carlos para obtenção do
título de Licenciado em Ciências
Biológicas.

Orientação: Prof. Dr. Antonio Fernando
Gouvea da Silva.

Sorocaba - SP

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Carvalho, Raul Wallace Amorim

Pode o Currículo Paulista contribuir no enfrentamento das Infecções Sexualmente Transmissíveis na educação nas prisões? / Raul Wallace Amorim Carvalho -- 2023.

71f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Antonio Fernando Gouvea da Silva Banca

Examinadora: André Pereira da Silva, Daniela Valentim dos Santos

Bibliografia

1. Currículo paulista. 2. Educação nas prisões. 3. Paulo Freire. I. Carvalho, Raul Wallace Amorim. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979

RAUL WALLACE AMORIM CARVALHO

PODE O CURRÍCULO PAULISTA CONTRIBUIR NO ENFRENTAMENTO DAS
INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS NA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES?

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Ciências Biológicas, da Universidade
Federal de São Carlos, para obtenção do
título de Licenciada em Licenciatura em
Ciências Biológicas.

Sorocaba, 14 de março de 2023.

Orientador(a)

Dr. (a) Antonio Fernando Gouvea da Silva
Universidade Federal de São Carlos - *Campus* Sorocaba

Examinador(a)

Ms. André Pereira da Silva
Universidade Federal de São Carlos - *Campus* Lagoa do Sino

Examinador(a)

Ms. Daniela Valentim dos Santos
Secretaria da Saúde - Prefeitura de Sorocaba

DEDICATÓRIA

Aos estudantes expulsos, evadidos, esquecidos, ignorados, violentados e silenciados, dos quais o direito à educação foi roubado, e que se tornaram sujeitos à margem num mundo que ainda é de poucos. Que muito nos ensinam sobre as contradições, que são a razão da árdua tarefa de desenvolver a muitas mãos uma educação libertadora, e que nos motivam a ir um pouco mais longe rumo à verdadeira mudança social.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao conjunto de pessoas que tornaram possível este dia. Agradeço à minha mãe, Maria Célia, que criou seus filhos com coragem e alegria, e acredita firmemente que a educação pode salvar vidas. Agradeço ao meu companheiro, Tiago, meu bom motivo de desejar estar um pouco mais perto da utopia. A Alessandro, Karina e Gabriel, que contribuíram com a revisão deste documento e com minha vida acadêmica de forma marcante. Aos projetos de extensão universitária Núcleo de Agroecologia Apetê Caapuã e UFSCar Sorocaba em Ação, do qual sou eternamente grato pela amizade, formação e companhia. Aos meus companheiros do Levante Popular da Juventude, do DCE Livre UFSCar e da Consulta Popular, espaços de militância que me permitiram ser quem sou e defender o outro mundo possível. Agradeço à equipe do projeto Educação nas Prisões de Sorocaba e meus colegas da Escola Beathris Caixeiro del Cistia, que compartilham a dor e a alegria de lutar cotidianamente pelo direito à educação. Aos docentes que estiveram comigo durante minha formação, às servidoras e servidores técnico administrativos e terceirizados que estiveram lado a lado em tantos momentos. A meus amigos Rogério, Alissa, Tatiana, Kayrus, Rafael, Natália, Lucas, Victor, Adriana, Daniela, Mônica, Júlia, Vinícius, Caio, Caio, Isabela, Gabriel, que mudaram minha vida muitas e muitas vezes.

São os guerreiros ousados
Que com os tigres mosqueados
Combatem na solidão.
Ontem simples, fortes, bravos.
Hoje míseros escravos,
Sem luz, sem ar, sem razão. . .

(Castro Alves)

Existe uma barreira após cada obstáculo e
sobre essa armadilha, Aza Njeri vai dizer: o
genocídio é como um monstro grande, cheio
de tentáculos, e a certa altura um deles atinge
você.

(Luciene Nascimento)

RESUMO

AMORIM, Raul. Pode o Currículo Paulista contribuir no enfrentamento das Infecções Sexualmente Transmissíveis na educação nas prisões? 2023. 71 p. Trabalho de Conclusão de Curso Graduação/Licenciatura em Ciências Biológicas - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023.

O trabalho avalia as condições do Currículo Paulista, documento orientador da educação básica no Estado de São Paulo, de contribuir com o enfrentamento das ISTs - Infecções Sexualmente Transmissíveis na educação nas prisões. O objetivo do trabalho é avaliar se um documento produzido para a educação regular pode contribuir na educação nas prisões a partir da proposta de educação libertadora defendida por Paulo Freire. Justifica-se pelo baixo número de produções acadêmicas voltadas à educação nas prisões, assim como pela demarcação de que é um trabalho de resistência na conjuntura vigente. A pesquisa apresenta um breve levantamento do histórico da implementação da educação nas prisões enquanto direito e política pública e suas características no Estado de São Paulo. Discute brevemente o papel do ensino de ciências para jovens e adultos e a relevância do debate sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis no ensino prisional. A metodologia adotada pelo trabalho é a de análise documental fundamentada em análise bibliográfica dos conceitos criticidade, realidade e diálogo segundo a obra de Paulo Freire. O resultado demonstra que o currículo não foi proposto para ser aplicado na educação de jovens e adultos, muito menos para o ensino prisional, e portanto é incapaz de dar subsídios neste espaço. Soma-se a isto o fato de que o Currículo Paulista é parte das reformas neoliberais da educação que visam destruir a educação pública enquanto direito, então ele não objetiva emancipar sujeitos ou promover uma educação voltada à justiça social.

Palavras-chave: Currículo Paulista; presídio; Paulo Freire; ensino de ciências; Infecções Sexualmente Transmissíveis.

ABSTRACT

AMORIM, Raul. Can the Currículo Paulista contribute to the fight against Sexually Transmitted Infections in education in prisons? 2023. 71 p. Completion of course work Graduation/Licenciatura in Biological Sciences - Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2023.

The work evaluates the conditions of the Currículo Paulista, a guiding document for basic education in the State of São Paulo, to contribute to the fight against STIs - Sexually Transmitted Infections in education in prisons. The objective of this work is to evaluate whether a document produced for regular education can contribute to education in prisons based on the proposal of liberating education defended by Paulo Freire. It is justified by the low number of academic productions focused on education in prisons, as well as the demarcation that it is a work of resistance in the current situation. The research presents a brief survey of the history of the implementation of education in prisons as a right and public policy and its characteristics in the State of São Paulo. It briefly discusses the role of science teaching for young people and adults and the relevance of the debate on Sexually Transmitted Infections in prison education. The methodology adopted for the work is that of document analysis based on bibliographical analysis of the concepts criticality, reality and dialogue according to the work of Paulo Freire. The result demonstrates that the curriculum was not proposed to be applied in youth and adult education, much less for prison education, and therefore it is unable to provide subsidies in this space. Added to this is the fact that the Currículo Paulista is part of the neoliberal education reforms that aim to destroy public education as a right, so it does not aim to emancipate subjects or promote an education focused on social justice.

Keywords: Currículo Paulista; prison; Paulo Freire; science teaching; Sexually Transmitted Infections.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADPF - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
- AIDS - Acquired Immunodeficiency Syndrome (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)
- BNCC - Base Nacional Curricular Comum
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDP - Centro de Detenção Provisória
- CEB - Câmara da Educação Básica
- CGEB - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica.
- CMV - Citomegalovírus
- CNE - Conselho Nacional da Educação
- DCNGEB - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
- DIP - Doença Inflamatória Pélvica
- DST - Doenças Sexualmente Transmissíveis (sigla obsoleta)
- EFAPE - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- EJATEC - Ensino de Jovens e Adultos Técnico
- ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- FUNAP - Fundação de Amparo ao Preso
- HIV - Human Immunodeficiency Virus (Vírus da Imunodeficiência Humana)
- HPV - Human Papillomavirus (Papilomavírus Humano)
- HTLV - Human T cell Lymphotropic Virus (vírus que infecta células T humanas)
- IST - Infecção Sexualmente Transmissível
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases
- LGV - Linfocitoma Venéreo
- NINC - Núcleo de Investigações Constitucionais
- OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
- OMS - Organização Mundial da Saúde
- PEESP - Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional
- PEP - Programa Educação nas prisões

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNAE - Programa Nacional de Assistência Estudantil

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAP - Secretaria de Administração Penitenciária

SED - Secretaria Escolar Digital

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura

SEE - Secretaria de Educação

SISU - Sistema de Seleção Unificada

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNIVESP - Universidade Virtual do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 OBJETIVOS	16
METODOLOGIA	17
2. PRIMEIRAS PALAVRAS: EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL	20
2.1 EDUCAÇÃO NAS PRISÕES EM SOROCABA: ASPECTOS GERAIS	26
3. EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA	30
3.1 PAULO FREIRE: A LIBERDADE COMO PRINCÍPIO	30
3.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE: DIÁLOGO, CRITICIDADE, REALIDADE	31
3.3 O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA JOVENS E ADULTOS	36
3.4 AS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS	39
4. RESULTADOS: UM CONJUNTO DE AUSÊNCIAS	42
4.1 DISCUSSÃO: A NEGAÇÃO DA EDUCAÇÃO	47
CONCLUSÃO	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56

1. INTRODUÇÃO

Pode o Currículo Paulista contribuir no enfrentamento às Infecções Sexualmente Transmissíveis nos presídios?

A pergunta norteadora da pesquisa surge a partir da implementação obrigatória do Currículo Paulista como documento orientador das habilidades e conteúdos a serem ministrados nas aulas do Programa Educação nas Prisões no Estado de São Paulo a partir de 2022 (SÃO PAULO, 2021a). Esta mudança, feita para alterar todo o currículo do EJA - Educação de Jovens e Adultos, se soma a uma sequência de ofensivas neoliberais à educação pública no Brasil, que objetiva “empresariar” a escola, a partir de falácias sobre eficiência, transparência, meritocracia e cidadania (DE SOUZA; DE ALMEIDA, 2018; BORGES, 2020; DE MOURA VASCONCELOS; MAGALHÃES; MARTINELLI, 2021).

É notório que tal proposta não possui condições de se materializar em uma ação educativa crítica, uma vez que representa a tentativa de transposição mecânica de um currículo que foi elaborado para ser utilizado com crianças e jovens de escolas públicas para sujeitos que encontram-se privados de liberdade. Mais que isso: tal ação levanta dúvidas sobre as condições que este mesmo currículo possui para contribuir na efetivação do direito à uma educação verdadeiramente transformadora, capaz de incidir no enfrentamento das mazelas que afligem as pessoas presas em nosso país. Entre as mais comuns, destacam-se as Infecções Sexualmente Transmissíveis, cuja alta taxa de incidência entre a população prisional demanda atenção e intervenções de toda ordem, inclusive de caráter educativo (FAUSTINO et al, 2021).

Enquanto militante do Levante Popular da Juventude e do partido Consulta Popular, o autor compreende que a educação é parte fundamental da luta pela justiça social e da tarefa de construção de um outro mundo possível. Durante a graduação em Ciências Biológicas, iniciada em 2016, o autor atuou em entidades de representação de categoria discente, conselhos universitários, em projetos de extensão distintos, num contexto de desmonte do Estado brasileiro após o golpe contra Dilma Rousseff e avanço do neoliberalismo e neofascismo. Desde 2014 atua com educação popular a partir de cursinhos pré-vestibulares vinculados à Rede Emancipa, e ingressou na rede estadual de ensino em 2020 como docente do

Programa Educação nas Prisões a partir da seleção via entrevista para abertura de contrato temporário. O ingresso no programa possibilitou a ampliação de sua leitura do mundo e confronto com a ideia de educador enquanto salvador do mundo, ao permitir que o mesmo atuasse com um grupo que é socialmente visto como o mais baixo que se pode chegar: pessoas presas, quase sempre pobres, negras e de baixa escolaridade. Um espaço de violações contínuas de direitos e desumanização de sujeitos, onde a educação atua como parte da ressocialização de pessoas presas, mas ela própria é submetida às limitações de toda ordem: condições precárias de estrutura, formação docente, cerceamento de atividades, e a insalubridade a qual as pessoas presas estão submetidas. E também um espaço de possibilidades, de construção contínua de relações humanizadoras e processos educativos que ousam levantar-se contra a naturalização da violência. Estar na rede pública, da onde o autor inicialmente veio, é uma decisão política; não é somente um meio de retribuir à sociedade pelo direito obtido de educação superior, mas também etapa necessária rumo à elevação coletiva da consciência, a partir do desvelamento e enfrentamento das contradições e da construção coletiva de respostas. Esta pesquisa possui leito neste processo, e se materializa no eixo deste trabalho, citado inicialmente.

Recentemente, as políticas públicas de acesso ao ensino superior foram fundamentais para a formação de um amplo conjunto de profissionais da educação que atuam nas escolas públicas, com destaque ao: REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que permitiu a interiorização e criação de campus federais por todo o país; o ENEM nacionalizado e o SISU - Sistema de Seleção Unificada, que permitiram o acesso amplo de pessoas de todo o país aos vestibulares; a Lei 12.711, que implementou as Ações Afirmativas, com reserva de vagas nas universidades federais, permitindo o acesso à universidade para estudantes advindos de escolas públicas e estudantes negros e negras; PNAE - Programa Nacional de Assistência Estudantil, que consolidou as políticas de permanência nas universidades; e PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que promoveu a formação e qualificação de estudantes para atuação na educação básica (PEREIRA; DA SILVA, 2010; SOUZA; BRANDALISE, 2017; WILHELM; SCHLOSSER, 2021). Reservados os limites e contradições, tais políticas foram fundamentais para a formação de dezenas de milhares de docentes que vieram da escola pública e a ela retornaram, dispostos a

uma prática pedagógica transformadora (PEREIRA; DA SILVA, 2010). O campus Sorocaba da Universidade Federal de São Carlos é um dos frutos do pacote de políticas públicas que atuam na diminuição das desigualdades sociais, que é o local de qualificação profissional, formação acadêmica e atuação militante do autor deste trabalho.

Com isso, parte-se da compreensão de que é fundamental que o presente trabalho seja orientado por uma linha política que valorize a construção coletiva dos conhecimentos, e uma prática pedagógica libertadora capaz de emancipar os sujeitos. Graças à universidade pública, o autor pode ter contato com os pensamentos e a obra de um educador nacional, reconhecido em cada canto desse mundo, que atuou para o fazer educação enquanto ferramenta de conscientização e emancipação dos povos: Paulo Freire. Desta forma, o trabalho será orientado por suas contribuições e análises como forma de compreender um pouco mais a contradição do educar em um presídio.

A relevância deste trabalho fundamenta-se no momento histórico contemporâneo, com o alastramento do negacionismo científico e perseguição às práticas educativas críticas e libertadoras. A universidade pública foi escolhida como um dos alvos prioritários da política de destruição da estrutura do estado promovida pelo governo neofascista vigente nos últimos 4 anos, da mesma forma que a educação básica, duramente atingida com a implementação de uma agenda neoliberal materializada na profunda mudança de currículo que objetiva limitar cada vez mais o acesso da população à uma formação cidadã e emancipatória. Vivenciamos um período histórico de institucionalização e popularização da barbárie, sempre presente na nossa história e na formação social no regime capitalista, mas nunca antes tão naturalizada e tão legitimada pelo poder público. Construir um trabalho científico que afronta a naturalização da barbárie e da violência institucional é parte da tarefa revolucionária que todo pesquisador militante tem de realizar a disputa de pensamentos dentro do meio acadêmico, contribuindo de forma modesta para o acúmulo de conhecimentos necessários para a promoção da plena justiça social em nosso país.

A relevância desta pesquisa também se dá pela presença escassa de produções científicas a respeito da relação entre os presídios e educação, o que reverbera no pouco debate acadêmico do tema. No campus Sorocaba da Universidade Federal de São Carlos, por exemplo, não existem disciplinas em

nenhum dos cursos da graduação que abordem o trabalho educacional com pessoas presas (UFSCAR, 2022). No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES existem 41457 teses e dissertações registradas da área da educação; quando se busca o termo “prisão”, aparecem 122 trabalhos na área, e quando se busca o termo “presídio”, são 35 trabalhos (CAPES, 2022). Outros trabalhos que relacionam de forma direta os termos “presídio” ou “prisão” com “doenças infecciosas e parasitárias” somam 9 trabalhos. Somados, todos esses trabalhos representam cerca de 0,4% de toda a produção da área de educação registrada pela CAPES. No Repositório Institucional da UFSCar apenas 143 das 16707 produções ali armazenadas abordam presídios, representando cerca de 0,8% do total dos trabalhos (UFSCAR, 2022). Destes, somente 33 abordam a relação entre presídios e educação, e nenhum deles aborda o tema presídio e ISTs ou DSTs.

O autor levanta hipóteses de possíveis causas para tamanha escassez: a implementação recente da educação nas prisões enquanto direito; o pouco número de docentes que atuam dentro das unidades prisionais; o número menor ainda de docentes atuantes nas unidades prisionais que desenvolvem pesquisas; e o desconhecimento, impedimento ou desinteresse das universidades em desenvolver pesquisas junto às unidades prisionais. A confirmação de tais hipóteses não é o objetivo deste trabalho, mas surge como possibilidade para pesquisas futuras que podem eventualmente surgir a partir deste.

Originalmente, a presente análise objetivava ser um processo de elaboração e implementação de aulas que pudessem contribuir para a elevação do nível de consciência dos sujeitos envolvidos. Entretanto, esta ação não teve o direito de ser realizado, dada uma série de negativas implícitas por meio do cerceamento e retaliações aos estudantes. Apesar de haver respaldo constitucional e legal, atuar numa penitenciária é atuar diretamente com a violência institucional naturalizada, que dita as relações no sistema prisional brasileiro, desumaniza seus sujeitos, detentos, agentes penitenciários, docentes, familiares e perpetua marcas de um Brasil colonial, perverso e negligente.

Portanto, este trabalho procura ser, mesmo que muito limitado, um gesto de resistência e rebeldia, que marca o ser professor e cientista nesta terra arrasada que foi nosso país sob o governo de Jair Messias Bolsonaro. E se propõe assim porque a ciência está em contínua disputa entre dois projetos distintos, com interesses de classes antagônicas. Esta ciência, e este trabalho, se colocam ao lado da classe

trabalhadora, do povo brasileiro e de cada cidadão desumanizado que se encontra em uma cela neste país violento e desigual. Como afirmam as autoras Ludke e André (2018), a construção da ciência é um fenômeno social por excelência.

1.1 OBJETIVOS

Com menos de 10 anos de implementação, o Programa Educação nas Prisões (PEP) atende mais de 18 mil pessoas presas em todo o Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2022c). Contudo, até 2021 não haviam orientações diretas sobre os conteúdos e habilidades a serem trabalhados nas unidades prisionais, o que permitia certa liberdade das e dos docentes do projeto em desenvolver ações e atividades da maneira que entendiam mais pertinente. Em 2021, a Resolução SEDUC 108 de 27 de outubro de 2021 estabelece que “as matrizes curriculares para a [...] Educação de Jovens e Adultos, [para o] Programa de Educação nas Prisões [...] nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, diurno e noturno, é composta pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular” (SÃO PAULO, 2021a), atrelando o ensino do PEP ao ensino regular. Diante de tal mudança, o problema de pesquisa sintetiza-se na seguinte questão: pode o Currículo Paulista contribuir no enfrentamento às Infecções Sexualmente Transmissíveis nos presídios?

Objetiva-se neste trabalho compreender de que forma o Currículo Paulista aborda o conteúdo sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis, se a abordagem do tema é crítica e possibilita uma construção dialógica do conhecimento a partir da realidade das e dos educandos, e se esta abordagem é adequada para a realidade do Programa Educação nas Prisões. Busca-se também compreender quais as referências bibliográficas que norteiam o conteúdo de ciências da natureza, em qual ordenamento ou momento os conteúdos relacionados à ISTs aparecem e qual intencionalidade isso pode carregar, e se há a previsão de adaptação do currículo para a EJA e para o PEP.

Trabalha-se com a hipótese de que devido ao Currículo Paulista não ter sido elaborado para ser utilizado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, muito menos para a educação no sistema prisional, ele não pode, efetivamente, contribuir no enfrentamento às ISTs. Também trabalha-se com a hipótese de que, dado que o Currículo Paulista foi proposto tendo como base a BNCC, e esta é parte de um projeto neoliberal de educação, ele não possui elementos que permitam o

desenvolvimento de um pensamento crítico e materializado na realidade do conteúdo analisado.

METODOLOGIA

Uma vez que o acesso aos dados é problemático, dado que houve ameaças indiretas sobre a recondução do pesquisador no projeto devido à sua postura crítica dentro de sala de aula sobre as violências naturalizadas dentro da unidade prisional, o trabalho opta por ser uma pesquisa qualitativa, com análise documental (HOLSTI, 1969 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 2018) fundamentada pela pesquisa bibliográfica. A fim de impedir que os estudantes e outros docentes fossem prejudicados de alguma forma por conta do desenvolvimento do trabalho, optou-se por uma metodologia mais distante, documental, mas não menos relevante.

A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 2018). Busca identificar informações factuais em documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse (CAULLEY, 1981 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 2018); não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 2018). São uma fonte não reativa, relativamente menos custosa que as demais fontes da pesquisa qualitativa, e que podem ser analisadas em espaços para além dos da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 2018).

O documento pode ser definido como um objeto que suporta a informação, que serve para comunicar e que é durável, e assim a comunicação pode ser repetida (MEYRIAT, 2016). Como criação humana, o documento e a informação nele contida carregam com si objetivos, interesses e intenções, cuja interpretação objetiva e subjetiva difere com base na perspectiva da qual se analisa o documento (MEYRIAT, 2016).

O documento selecionado para análise neste trabalho é o Currículo Paulista para o Ensino Fundamental, documento orientador dos conteúdos para a rede estadual do estado de São Paulo. Estabelecido em 2019 e referendado na Base Nacional Curricular Comum - BNCC, que aponta:

[...] define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano.” (SÃO PAULO, 2019).

A análise documental da presente pesquisa atua na esfera da análise de conteúdo, definida por Krippendorff (1980) como uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto, caracterizada como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens (KRIPPENDORFF, 1980). Realizou-se a análise do conteúdo do Currículo Paulista presente no capítulo dedicado às Ciências da Natureza. As unidades de análise do conteúdo são as competências gerais e específicas vinculadas à unidade “Vida e Evolução” do 6º ao 9º do Ensino Fundamental. Nas unidades, buscou-se a presença dos termos (ou sinônimos, ou aproximações dos conceitos de) diálogo, criticidade e realidade, objetivando avaliar se o conteúdo elaborado para tratar das ISTs se aproxima ou se distancia do que a pedagogia freireana defende como emancipatório e dialético. E por fim, buscou-se qualquer menção direta no todo do documento sobre Educação de Jovens e Adultos ou o Programa Educação nas Prisões, a fim de verificar se o mesmo apresenta em sua construção propostas relativas a seu uso com o público adulto e privado de liberdade.

O trabalho é dividido em introdução, dois capítulos de desenvolvimento, resultados e conclusão. Na introdução, o trabalho apresenta a pergunta norteadora da pesquisa; a justificativa que baliza a existência e relevância da pesquisa, que tem vista no caráter revolucionário da pesquisa e a possibilidade de contribuição para um debate relativamente escasso dentro da academia; os objetivos gerais do trabalho, que são o de verificar se o Currículo Paulista possui condições de contribuir no enfrentamento das IST no PEP; e a metodologia utilizada para a comprovação ou refutação das hipóteses levantadas. O desenvolvimento do trabalho se inicia com um levantamento histórico da construção da educação nas prisões enquanto política pública no Brasil a partir dos referenciais teóricos e dos marcos legais, e seus desdobramentos no estado de São Paulo e no município de Sorocaba. A seguir, o trabalho fundamenta os conceitos criticidade, realidade e diálogo sob a ótica da obra de Paulo Freire, que serão utilizados na análise do Currículo Paulista. O trabalho aborda a ideia do ensino de ciência, dando destaque para o ensino de ciências para jovens e adultos e seus potenciais dentro de unidades penitenciárias; e por fim

descreve o que são as Infecções Sexualmente Transmissíveis, quais os grupos de risco e seu alastramento dentro de unidades penais. Os resultados analisam o capítulo dedicado às Ciências da Natureza do Ensino Fundamental Anos Finais do Currículo Paulista, a partir da busca dos termos já citados na metodologia. A partir dos resultados, faz-se o debate sobre as possíveis causas da presença ou ausência de termos e referência bibliográfica no capítulo, e se o Currículo Paulista contribui para a formação de pessoas na EJA ou PEP. As considerações finais procura responder se ao final da pesquisa o Currículo Paulista correspondeu aos objetivos esperados, de possuir ou não condições de ser aplicado ao público da EJA e PEP e assim contribuir no enfrentamento das mazelas (neste caso, as IST) que afligem as populações historicamente marginalizadas.

2. PRIMEIRAS PALAVRAS: EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

Etimologicamente o termo educação vem de *educare*, que no latim é um verbo que carrega o sentido de criar (uma criança), nutrir, fazer crescer; “[...] poderíamos afirmar que educação, do verbo educar, significa ‘trazer à luz a idéia’ ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade” (MARTINS, 2005, p. 3).

Freire (1999) apresenta a educação como algo

Possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. [...] Por outro lado, a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de ‘si mesmo’. [...] Sem dúvida, ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. [...]. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras. Seria ‘coisificar’ as consciências. (FREIRE, 1999, p. 14).

O artigo 3º da Constituição Federal afirma que é objetivo do Estado “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (BRASIL, 1988). Nesse contexto, a educação se desdobra como uma das ferramentas capazes de gerar condições para a ruptura com o sistema de exploração e violência que estrutura as relações econômicas, culturais e sociais (FREIRE, 1999). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação define que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996).

A educação é um direito humano universal e inviolável previsto em diferentes instrumentos legais. Citada no artigo 6 da Constituição Federal de 1988 como direito social, é aprofundada no artigo 205, que expressa que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). No artigo 208, estabelece-se o dever do Estado na garantia do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurando, inclusive, “sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Desta maneira, o Estado

se responsabiliza por criar estratégias para alcançar sujeitos que não puderam concluir o ciclo básico da educação, cuja causa quase sempre foram a desigualdade social e de acesso (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017).

A ideia de educar dentro de uma unidade prisional parte do “reconhecimento de que a educação contribui, positivamente, para a reintegração social da pessoa presa, promovendo-a cognitivamente e socialmente” (PEREIRA, 2018, p. 237). Punir e reabilitar são os grandes desafios do nosso sistema prisional, e essa dupla finalidade que se espera do encarceramento evidencia contradições que fazem parte da organização das prisões (BESSIL; MERLO, 2017; CARVALHO et al, 2021), dado que

A educação e a prisão sempre formaram um par incoerente: a primeira encontrando sua justificação universal no contexto particular da segunda que, no entanto, por natureza, oferece apenas um quadro contraditório para a livre expressão da primeira. Como a prisão, que é *antieducativa* em si, pode oferecer às pessoas que não pediram para estar lá e que só raramente reivindicam programas educacionais, uma possibilidade de contar com aprendizados úteis no seu momento presente e que lhe servirão até a sua saída? A menos que se considere, como alguns, que repressão e educação são as duas faces da mesma moeda. (MAEYER, 2013, p. 34)

As prisões cumprem um papel contraditório porque, na prática, são incompatíveis com a democracia e inconstitucionais por si próprias. Na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 347 do Supremo Tribunal Federal, o ministro Fachin em seu voto reconhece o “Estado de Coisa Inconstitucional” das penitenciárias brasileiras, em que:

[...] os estabelecimentos prisionais funcionam como instituições segregacionistas de grupos em situação de vulnerabilidade social. Encontram-se separados da sociedade os negros, as pessoas com deficiência, os analfabetos. E não há mostras de que essa segregação objetiva – um dia – reintegrá-los à sociedade, mas sim, mantê-los indefinidamente apartados, a partir da contribuição que a precariedade dos estabelecimentos oferece à reincidência. (BRASIL, 2015, p.10)

É uma situação onde instaura-se uma ordem paralela ao próprio direito – mas que por ele, direito, é legitimada -, em que a regra passa a ser a anomia e na qual a principal função do direito passa a ser a sua vigência sem eficácia (MILANEZ, 2015).

Isso não ocorre somente por um descuido e desinteresse do Estado, mas é a máxima da implementação de uma democracia de massacres estabelecida contra a população historicamente explorada (SATO, 2021), onde:

A prisão [...] funciona ideologicamente como um local abstrato no qual os indesejáveis são depositados, livrando-nos da responsabilidade de pensar sobre as verdadeiras questões que afligem essas comunidades das quais os prisioneiros são oriundos em números tão desproporcionais. Esse é o trabalho ideológico que a prisão realiza - ela nos livra da responsabilidade de nos envolver seriamente com os problemas de nossa sociedade, especialmente com aqueles produzidos pelo racismo. (DAVIS, 2018, p. 15).

Portanto, este trabalho, que trata do ordenamento jurídico como eventual garantidor de direitos, reconhece que isso não ocorre porque os direitos são fatos inerentes à existência humana, mas frutos de intensa luta entre as classes oprimidas e opressoras, num processo histórico e contínuo de reconhecimento e garantias mínimas de existência, pois

[...] Os direitos humanos não são uma concessão do Estado, são reconhecimentos de processos de incidência política que buscam mobilizar essa estrutura [de poder da classe dominante], fissurar ou balançar o edifício que erige e mantém essas hegemonias. [...] Para acessar direitos é preciso que haja condições sociais e contextos culturais para a implementação do que vem codificado em lei, o que vai envolver amplos processos de visibilização da incongruência da vida real com os textos legais e de disputa para se alcançar as condições necessárias para a efetividade desses direitos no plano material, na vida real. [...] Perspectivas críticas de direitos humanos vão reconhecer que direitos são processos, pois são resultados provisórios de lutas praticadas para o acesso aos bens necessários que garantam condições menos desiguais de vida. São necessários porque a desigualdade é um fato, porque não são todas as pessoas que têm acesso sequer às necessidades básicas de sobrevivência, vez que o ordenamento jurídico foi construído a partir de desigualdades e para mantê-las, reforçá-las, atualizá-las e aprofundá-las.[...] O reconhecimento de direitos por instrumentos normativos é importante, mas também tem caráter instrumental. Não finaliza os processos de luta, mas reconhece uma etapa dessas lutas, que precisam continuar sendo feitas para garantir a abertura do que se conquistou, que a lei reconhece como necessário e fundamental, inclusive para que não retroceda, porque o tecido social é de disputa permanente. (MELINO, 2022).

O direito à educação no sistema prisional brasileiro é um direito recente. Fundamenta-se em uma série de documentos oficiais, com destaque à Constituição Federal de 1988, a Lei de Execução Penal 7.210/84 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, mas até meados de 2010 era um direito pouco efetivado, dependente do entendimento dos Estados da federação e com implementação esparsa (JULIÃO, 2016; CORDEIRO, 2019).

O Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, em 2006, é um marco no debate público sobre a implementação da educação enquanto direito do apenado (BRASIL, 2006). Organizado pela UNESCO Brasil juntamente com o Ministério da Justiça e Ministério da Educação, contou com participação de universidades, representações da sociedade civil, organizações não governamentais, secretarias de segurança pública, secretarias de educação, e culminou na produção de um documento que apontava a necessidade de revisões na legislação, garantias orçamentárias, articulações entre setores institucionais, qualificação e formação para a efetivação do direito à educação nas prisões (BRASIL, 2006). A Resolução N° 03 de 11 de março de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação nos estabelecimentos penais, a qual surge a partir do projeto “Educando para Liberdade”, estabelecida a partir dos debates do Seminário, foi um marco legal fundamental ao compreender a educação como um caminho para potencializar o desenvolvimento do preso, através de um ensino que possa ser utilizado quando se tornarem egressos do sistema prisional (BRASIL, 2009).

Sua implementação prática enquanto direito garantido, de entendimento nacional e irrestrito se vale a partir das Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) 02/2010 e 04/2010, que instituíram as Diretrizes Nacionais para oferta de educação a jovens e adultos em situação de privação de liberdade, fortalecendo o papel do Estado na oferta de ensino a este público (SÃO PAULO, 2016; PEREIRA, 2018) Nesse sentido, oferta da Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino ofertada para aqueles e aquelas que não completaram, abandonaram ou não tiveram acesso à educação formal, deve possibilitar o acesso à escolarização, bem como o desenvolvimento da sociabilidade, inclusão social e educacional (PEREIRA, 2018; CORDEIRO, 2019; CARVALHO et al, 2021). A partir deste ponto, o debate sobre educação nas prisões é feito sob a ótica de uma política pública.

A Lei 12.433/2011 foi de grande relevância quando normatizou a remissão da pena por estudos, assegurando que:

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, sendo o quantitativo de tempo pedagógico, a contar para efeito da remição, de 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias. (BRASIL, 2011).

Por mais que “ideologicamente, a remição da pena pela educação, e também pelo trabalho, tenha um viés funcionalista e seja vista como salvadora do sistema prisional, no que diz respeito à redução da população carcerária” (PEREIRA, 2018, p. 237), é um passo fundamental para que haja um estímulo efetivo para a participação das pessoas presas nas atividades da educação prisional.

O Seminário Educação nas Prisões, promovido pelo Conselho Nacional de Educação em 2012, propôs “avançar da discussão sobre o direito à educação no cárcere para a prática de políticas de oferta de educação no sistema penitenciário, conforme as normas aprovadas” (SAUER; JULIÃO, 2012). Foi um espaço de promoção e divulgação de práticas estabelecidas pelos estados que haviam iniciado a implementação e expansão da educação nas prisões, avaliando o impacto das legislações estabelecidas até o momento e a necessidade de criação e alteração de normas, regimentos, financiamentos e articulações institucionais (SAUER; JULIÃO, 2012).

O decreto 7.626/11 estabelece o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP, com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais a partir da integração entre os órgãos de educação pública e os órgãos de execução penal, a elaboração de planos educacionais estaduais de educação, a capacitação dos profissionais de educação do sistema prisional, a ampliação da oferta de educação e a viabilização da continuidade dos estudos dos egressos.

No estado de São Paulo, o Decreto Estadual 57.238/11 que “institui o Programa de Educação nas Prisões e dá providências correlatas” foi o marco legal do ensino prisional paulista, implantado e executado em parceria com as Secretarias da Administração Penitenciária, da Educação e de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. Originalmente proposta para ser ofertada de forma virtual, com

auxílio dos conteúdos desenvolvidos pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) aplicados pela Fundação de Amparo ao Preso - FUNAP, o programa foi reformado pela Resolução SE 64/12, que “dispõe sobre a regularização de vida escolar de jovens e adultos privados de liberdade, em estabelecimentos penais” e a Resolução SE 52/13, que “dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos”. A partir do estabelecimento dessas resoluções, o Estado passa a promover o ensino prisional a partir da contratação de docentes da rede regular. Em 2016 a Resolução 02/16 estabelece as diretrizes e critérios para a formação de turmas nas unidades prisionais, e a Resolução Conjunta SE-SAP 02/16 “dispõe sobre a oferta da educação básica a jovens e adultos que se encontram em situação de privação de liberdade no Sistema Prisional do Estado de São Paulo”, padronizando e orientando a ação de cada secretaria, suas funções e responsabilidades. A partir das resoluções, estabelece-se uma relação curricular entre os conteúdos ministrados dentro e fora do programa, que passam a ter como orientação as mesmas diretrizes da EJA, conquanto inicialmente possuam maior liberdade de conteúdo (JULIÃO, 2016; CORDEIRO, 2019).

Sobre a relação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação nas Prisões (EP), Santos e Pereira (2021) destacam que

A Educação em prisões tem como propósitos a humanização da prisão e a formação do preso, visando uma ressocialização mais plena no término do cárcere. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) nesse espaço intenciona tanto a escolarização, como educação não-formal, sendo um direito garantido em Lei e que não pode ser negado por nenhum motivo, pois tratar-se de uma ação legal que tem todas as condições de contribuir na promoção social do preso. (SANTOS; PEREIRA, 2021, p. 220)

Há particularidades na EP em relação à EJA, dado que o público do EP está em privação de liberdade e tal política pública é recente na nossa história. Pereira (2011) conceitua essa educação quando afirma que

Legalmente, a educação no cárcere é um tipo de educação de adultos que visa escolarizar, formar e qualificar pessoas temporariamente encarceradas para que, depois que cumpram o tempo de privação da liberdade, possam reinserir-se com dignidade no mundo social e do

trabalho, já que essas pessoas, em sua maioria, têm baixa ou nenhuma escolarização. Nesse sentido, grande parte dessas pessoas presas necessita de uma educação ampla e diferenciada para que adquiram conhecimentos, saberes e práticas que lhes possibilitem a (re)construção de sua cidadania, se é que em algum momento de sua vida social e produtiva ela foi ou se sentiu cidadã. (PEREIRA, 2011, p. 40)

A EJA deve articular-se com a EP para que os jovens e adultos possam se inserir no mercado de trabalho e oportunizar às pessoas presas uma mudança qualitativa em suas vidas (CORDEIRO, 2019). Claro que somente a formação não é suficiente para tanto, mas tem potencial de ser o princípio dessa mudança, a partir das políticas públicas de reinserção.

Apesar das garantias jurídicas, as garantias estruturais para a plena implementação do programa não foram estabelecidas de maneira adequada (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021; CARVALHO et al, 2021; CORDEIRO, 2019). O descaso e desinteresse estatal pela construção de espaços adequados ao ensino, aliados à má avaliação pública de se investir em melhorias dentro de uma penitenciária (dentro da lógica de que este investimento deveria ser utilizado com “gente do bem”) faz com que o programa e sua implementação enfrentem inúmeros desafios. O programa, majoritariamente, é um trabalho pedagógico de defesa e resgate da autonomia, da dignidade e dos direitos humanos num espaço de vulnerabilidade múltipla (social, econômica, cultural, de direitos), mas em especial de vulnerabilidade sanitária elevada (SOARES FILHO; BUENO, 2016; CORDEIRO, 2019; TOMAZELA et al, 2020; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021).

O confinamento e as condições deste confinamento, quase sempre insalubres, são fatores determinantes para o surgimento de doenças infectocontagiosas: as crescentes taxas de ocupação e superlotação nos presídios; a precariedade das condições estruturais; como celas mal ventiladas; com acesso restrito à água, banheiros inadequados; sem colchões ou espaço para todas e todos que ali “habitam” e sem iluminação solar, as prisões tornam-se um ambiente propício à proliferação e contágio de doenças (SOARES FILHO; BUENO, 2016; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021).

Neste cenário, as aulas do programa possuem potencial de promoverem a denúncia e proporem a transformação dessa violência, a partir de um debate crítico

e emancipatório sobre as causas de tal descaso com a vida das pessoas presas e as saídas possíveis (MAEYER, 2013; CORDEIRO, 2019).

2.1 EDUCAÇÃO NAS PRISÕES EM SOROCABA: ASPECTOS GERAIS

O Programa Educação nas Prisões é uma política pública paulista que visa promover a formação no ciclo básico de educação para pessoas presas que não concluíram na idade própria, tendo salas de aula multisseriadas no regime fechado e no regime semiaberto (SÃO PAULO, 2016). Para atuar no projeto, o/a docente é submetido à uma entrevista para análise de perfil e, caso aprovado, atuará de forma contratada pelo estado no sistema prisional, com avaliações semestrais de desempenho para recondução e atribuição de aulas (SÃO PAULO, 2013a; SÃO PAULO, 2016). As salas de aula das penitenciárias são vinculadas a uma escola polo de referência de determinada Diretoria de Ensino estadual, em geral próxima à unidade prisional, que é responsável por todo o suporte pedagógico necessário para o funcionamento do programa: matrículas, transferências, emissão e validação de diploma, coordenação pedagógica, formação docente, entre outros (SÃO PAULO, 2016).

Sorocaba possui duas penitenciárias e ambas dispõem de escolas vinculadas: a Penitenciária I - Dr. Danilo Pinheiro, no Mineirão, zona norte; e a Penitenciária II - Dr. Antônio de Souza Neto, na Aparecidinha, zona industrial. Na Penitenciária 1 (P1). São 6 turmas de anos iniciais, 6 turmas de ensino fundamental anos finais e 2 turmas de ensino médio nos três turnos, tanto no regime fechado quanto no regime semiaberto (SÃO PAULO, 2022c). Na Penitenciária 2 (P2) são 5 turmas de anos iniciais, 4 turmas de ensino fundamental anos finais e 2 turmas de ensino médio nos três turnos, sendo apenas 1 dessas turmas no regime semiaberto e as demais no regime fechado (SÃO PAULO, 2022c). Na P1 são cerca de 350 estudantes matriculados num universo de mil detentos (SCINOCCA, 2020) e na P2 cerca de 280 num universo de 2079 detentos (SCINOCCA, 2020). O perfil demográfico nessas penitenciárias é o mesmo encontrado na população prisional brasileira, reflexo da marginalização histórica da relação cidadão versus Estado, da falta de políticas públicas inclusivas, da baixa escolaridade, da pouca perspectiva de futuro e da cultura da violência (SOARES FILHO; BUENO, 2016).

Os dados públicos estaduais indicam que 66% das pessoas presas no estado de São Paulo possuem até 35 anos e 48,5% possuem até 29 anos. Com idades que

variam dos 18 aos 83 anos (SÃO PAULO, 2022c), 45% possuem no máximo o ensino fundamental, apenas 2% possuem ensino superior, 58,5% são negros e 95% são pobres (SOARES FILHO ; BUENO, 2016; SCINOCCA, 2020; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021).

Todas as atividades pedagógicas das salas de aulas do programa são subordinadas às normas de segurança gerais e específicas de cada local (SÃO PAULO, 2013b), portanto, não há um padrão entre as unidades e nem na mesma unidade a depender do regime e do turno onde ocorrem as aulas. O único padrão, caso seja possível apontar algum, é a evidente precariedade dos espaços e dos recursos pedagógicos disponíveis. São poucas as unidades cuja estrutura ultrapassa a lousa velha, o giz e livros didáticos desatualizados (GRACIANO; SCHILLING, 2008; MAEYER, 2013; JULIÃO, 2016). Quase todo o material é oriundo da escola polo, e a entrada ou saída de qualquer material deve ser informada previamente e verificada pelos agentes penitenciários (SÃO PAULO, 2013b; SÃO PAULO, 2016).

As aulas da unidade prisional são divididas nas grandes áreas: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Educação Física (SÃO PAULO, 2016; SÃO PAULO, 2021a). Até 2021, a oferta dessas aulas era concentrada em um único docente por área via atribuição manual e individualizada a partir dos critérios de: prioridade aos docentes já atuantes no programa, formação desses docentes e tempo de serviço na educação que possuem por uma questão metodológica de integração das disciplinas relacionadas e redução do número de docentes que circulam nas unidades (SÃO PAULO, 2021b). A partir de 2022 houve a alteração do formato da atribuição das aulas, que passaram a ser realizadas de forma automatizada pela SED - Secretaria Escolar Digital, com desmembramento das disciplinas e inclusão dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio (SÃO PAULO, 2022a).

Além das aulas, os educandos participam de exames externos promovidos pela SEDUC, Ministério da Educação e outros órgãos públicos, como edições da OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos, Concurso de Redação da Defensoria Pública do Estado de São Paulo e Olimpíada Brasileira de História (SÃO PAULO, 2013a; SÃO PAULO, 2016).

O conteúdo das aulas segue diretrizes estabelecidas pelos órgãos superiores de educação, normatizadas em portarias específicas para EJA e Educação nas Prisões (SÃO PAULO, 2016; SÃO PAULO, 2021a; SÃO PAULO, 2022c). Porém, dado as limitações diversas, há maior flexibilização em relação à determinação de conteúdos e temas, o que permite abordagens e planos de ensino menos amarrados às habilidades do que o que se observa na escola regular (GRACIANO; SCHILLING, 2008; MAEYER, 2013; SÃO PAULO, 2013a; JULIÃO, 2016; SÃO PAULO, 2016). Por outro lado, também significa que determinados conteúdos e abordagens podem ser cerceados sem critérios técnicos ou justificáveis, a partir do entendimento de determinado setor sobre o “risco” que ele pode apresentar para a unidade, para os detentos ou para o modelo vigente de funcionamento das normas no local (GRACIANO; SCHILLING, 2008; SÃO PAULO, 2013b; JULIÃO, 2016).

As práticas pedagógicas são diversas, e variam entre unidades, dentro de unidades, de acordo com docentes, turmas, períodos e regime das turmas (regime fechado ou semiaberto). O projeto em geral é procurado por docentes que acreditam que o projeto é um ambiente com pouca fiscalização externa do que se é dado em sala de aula, comportamento submisso dos estudantes, flexibilidade em horários e conteúdos (SILVA, 2017; BESSIL; MERLO, 2017). Em geral, são quase sempre orientadas pela ideia de “fazer o que dá pra fazer”, com uma performance que finge que ensina enquanto estudantes fingem que aprendem (SILVA, 2017). Uma educação bancária, que desumaniza ao considerar o outro meramente alguém onde conhecimentos podem ser depositados, ignorando todo o conhecimento prévio que aquele sujeito traz consigo e objetivando coisa alguma que não seja cumprir uma sequência de conteúdos descolados da realidade (FREIRE, 1987). Por outro lado, assim como observado na escola pública regular, são inúmeros os exemplos de práticas pedagógicas promovidas por docentes que contrariam essa lógica, na teoria ou na prática, (JULIÃO, 2016; SILVA, 2017; CORDEIRO, 2019; FLORÊNCIO; COSTA, 2021), e procuram fazer no chão da escola uma educação crítica, emancipatória, que humaniza e constrói junto.

3. EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA

O trabalho aqui presente reivindica a educação como um processo essencial na promoção da dignidade humana, e afirma que a reflexão em torno de uma educação com viés emancipatório que atue na libertação dos sujeitos é um ato revolucionário. À luz de Paulo Freire (1974) compreende-se a libertação enquanto práxis, que é “a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 79). Partilha-se do pensamento de liberdade enquanto ação ontológica¹ do ser, e para a materialidade da mesma é necessário uma educação libertadora, onde a educadora ou o educador “convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente [pois] não há sujeitos que libertam e objetos que são libertados, já que não dicotomia entre o sujeito e o objeto. O libertar é dialógico” (FREIRE, 1985 *apud* COSTA; LOUREIRO, 2017).

3.1 PAULO FREIRE: A LIBERDADE COMO PRINCÍPIO

A escolha de Paulo Freire como referencial teórico do trabalho se dá pela relevância de sua produção acadêmica e pela contribuição teórica e prática que Paulo Freire promoveu, fundamental para as organizações populares na América Latina e para os países do Sul Global (BISPO; AMORIM; LOBO, 2021). Sua obra é monumental, referenciada em diversos países do globo terrestre, sendo reconhecido como o terceiro autor mais citado em trabalhos acadêmicos das ciências sociais (GREEN, 2016), e pode-se aferir tal fato, em certa medida, pela capacidade ímpar que sua construção teórica e prática tem de atuar frente às contradições do modelo sociocultural e econômico capitalista (FISCHMAN; SALES; PRETTI, 2018).

Ao defender uma educação libertadora e verdadeiramente crítica, posicionada ao lado do povo e nele referenciada, a obra de Freire contribui para a construção de uma ciência alicerçada na realidade concreta e na possibilidade da intervenção para mudança desta realidade (BISPO; AMORIM; LOBO, 2021). Paulo Freire também contribuiu com o debate sobre o currículo enquanto instrumento que retrata os

¹ O conceito que permeia tal colocação expressa-se na concepção de que “não somos seres entes estruturados, mas seres processuais, históricos, ontologicamente sociais, porque somos uma tensão permanente entre o que somos e o que queremos ser. [...] Paulo Freire considera ontologia como “ontologia do ser social” (ROMÃO, 2019, p. 344).

interesses e valores de determinada parcela da sociedade, e portanto em contínua disputa entre as classes (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

Neste contexto, a presente pesquisa utiliza como alicerce três conceitos de Paulo Freire, com os quais iremos fundamentar a análise do Currículo Paulista: criticidade, partir da realidade e diálogo. A escolha dos conceitos destina-se a avaliar a presença ou ausência de elementos emancipatórios no currículo. O trabalho não objetiva aprofundar o debate ou a compreensão sobre cada um destes, mas situá-los dentro de um documento que orienta de forma incisiva e compulsória a educação básica no estado de São Paulo.

3.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE: DIÁLOGO, CRITICIDADE, REALIDADE

Para Freire o diálogo consiste em um processo dialético-problematizador, pois nos permite olhar o mundo como algo em construção e em constante transformação (ZITKOSKI, 2019).

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1987, p.45).

É a força que impulsiona o pensar em relação à condição humana no mundo, e portanto, não é meramente uma troca de palavras entre sujeitos. Freire define como diálogo verdadeiro aquele que “implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora” (ZITKOSKI, 2019). É o diálogo verdadeiro que permite a construção da relação pedagógica entre educador e educandos, fundamental para a construção de novos saberes a partir da “interação e da partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso ser mais” (ZITKOSKI, 2019).

A capacidade de construir o processo educacional pautado no diálogo a partir de Freire, é, dentre outros, um passo firme rumo à emancipação dos sujeitos. O diálogo entre educador e educando humaniza a relação desumanizadora estabelecida pela classe dominante desta sociedade entre a prática educativa e a realidade. Uma prática descolada da realidade se torna conivente com a contradição, e portanto, com a opressão. Uma prática educacional mediada pela realidade concreta, que desvela sua estrutura, infraestrutura e supraestrutura,

avança na compreensão do ser ontológico, e torna as pessoas protagonistas de suas histórias e capazes de inferir na realidade.

Neste sentido, a educação que olha para o educando como um quadro em branco exposto para o depósito de conhecimentos científicos atua na contramão da humanização, perpetuando o *status quo* de domínio da classe que explora sob a classe explorada. Esse modelo bancário de educação hierarquiza o conhecimento e nega a existência de outros saberes, tornando a vivência e a coletividade dos sujeitos algo de segunda, terceira ou nenhuma importância. Como resultado, se torna uma educação antieducativa, falha por essência, projetada para que seja sempre vista por quem nela está como um fardo e um problema sem fim. Identifica-se no cotidiano escolar aqui e em muitos lugares do nosso país e do mundo esse modelo de educação, cujas características mais marcantes são:

(a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; (b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; (c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; (d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; (e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; (f) o educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; (g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; (h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais são ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele; (i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; (j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1987, p. 34).

Freire (1987), aponta a educação bancária como instrumento à serviço da estrutura social que permeia as vidas humanas presentes na realidade concreta, dominada pelo capitalismo. Diante disso, educar para a emancipação é um ato transgressor, pois atua no enfrentamento da naturalização da dominação vigente. Quando chamados/as para a construção do conhecimento, analisando e debatendo de forma a problematizar aquilo que se naturaliza, como a desigualdade social, o racismo, o machismo, a violência, a fome, o desemprego, a moradia, entre outros, e apontar saídas coletivas de resolução ou enfrentamento, tem-se uma prática educacional para a liberdade.

Não pode haver conhecimento pois os educando não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser

posto como incidência do ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (FREIRE, 1987, p. 40).

A educação que visa a memorização e a transferência de conhecimentos não atua na prática de conhecer, de instigar, alimentar a curiosidade a fim de superar possíveis visões ingênuas; ela atua no reforço do domínio dos sujeitos. Para Freire (1987), é em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem” (FREIRE, 1987, p. 39).

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito para caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 1987, p.46).

A criticidade pode ser compreendida como a “capacidade que o educando e o educador têm para refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la” (MOREIRA, 2019, p.116), ainda complementa refletindo que tal prática requer uma práxis, que atue na dialética da reflexão dos saberes comuns com o conhecimento científico, tendo como horizonte a emancipação das classes populares.

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênuo, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1996, p.15)

Saber-se em processo de construção, enquanto seres inacabados com a potência de ser mais, é alicerce para a construção da não existência de seres que ignoram tudo ou sabem tudo. O saber existe em cada um dos sujeitos, e não há saberes maiores ou menores, somente diferentes. Cabe ao educador atuar na superação de visões ingênuas de mundo (e seus respectivos limites-explicativos) por meio de um processo educativo verdadeiramente emancipatório.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. iluda de qualidade mas não de essência (FREIRE, 1996, p.15)

O desejo de descobrir e desvelar o mundo é parte daquilo que nos torna seres conscientes, sendo esta uma característica que pode ser ampliada ou sufocada. A descoberta do mundo acontece a partir do acesso que se tem ao conhecimento e as possibilidades existentes de refletir sobre o que se aprende. Quando apenas aceita-se o conhecimento como verdade, sem refletir sobre ela, o sujeito adquire apenas o senso comum sobre o que o cerca. Compreender a necessidade de superação do senso comum, abrindo espaço para o avanço nos limites-explicativos, é parte do processo de criticização dos seres. Isso, a ação de criticizar, dá sentido e significado àquilo que antes era entendido como algo *que se é*, e não *que se está* daquele modo; ou seja, a mudança do olhar naturalizante e fatalista para um olhar de compreensão e transformação das coisas. Quando analisa-se a diferença entre a ingenuidade e a criticidade, entre os saberes da experiência cotidiana e os conhecimentos científicos, observa-se que o que ocorre não é uma ruptura entre essas duas formas de conhecimento, mas uma superação (FERRARI, 2008).

Essa capacidade exige um *rigor metodológico*, que combine o ‘saber da pura experiência’ com o ‘conhecimento organizado’, mais sistematizado. O seu principal objetivo é fazer com que as pessoas e as classes oprimidas, que aceitem esse desafio, possam *pensar certo* e se constituírem como sujeitos históricos e sociais, que pensam, criticam, opinam, têm sonhos, se comunicam e dão sugestões. (MOREIRA, 2019, p.116).

O *pensar certo* apresentado por Freire é condição necessária para superar a curiosidade ingênua e construir um conhecimento crítico da realidade, de forma que este conhecimento contribua com uma práxis transformadora (FERRARI, 2008). A construção do pensar certo não significa a transferência do conhecimento do educador para o educando, mas a construção de um conhecimento cuja soma é maior que as partes anteriores, porque torna os envolvidos responsáveis pelo resultado e sua materialização.

Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade

crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas de outro a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa (FREIRE, 1996, p. 15).

O pensamento crítico não aparece de forma mecânica, e é necessário, em comunhão, superar a ingenuidade, utilizando o diálogo mediado pela realidade concreta. Desta maneira, temos a possibilidade de se construir o que há de mais profundo em uma prática educacional: a práxis que atua na concretização da palavra liberdade.

O conceito de “realidade”, para Freire, é compreendida como algo referenciado no espaço, no tempo e nas sociedades, construída pelos que vivem nela e influenciada pelas ideologias dominantes (GADOTTI, 2019). Em *Pedagogia da Autonomia*, ele afirma que:

O homem não pode participar ativamente da história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 1979, p. 22).

É um espaço de possibilidades e disputa, onde a educação assume papel fundamental na aceitação ou superação do que é apresentado como “natural” e o que deve ser alterado (FERRARI, 2008); educar, portanto, “trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la)” (FREIRE, 1980). Posto isso, é possível afirmar que a educação como prática de liberdade atua para a transformação da sociedade, em prol da classe trabalhadora, sendo somente possível através do compromisso consciente das e dos educadores em tomar parte da disputa entre os projetos de mundo postos.

Parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em que e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm consciência de sua inconclusão. (FREIRE, 1987, p. 42).

Na medida que transforma a realidade, os seres são transformados por ela, de tal modo que as coisas *estão* e não *são*. A superação da visão ingênua possibilita a apreensão da sociedade como uma construção humana em constante mutação, constituída por relações de produção, classes sociais, cultura e valores. A depender de seu tempo histórico e da relação de produção predominante, a classe social hegemônica cria modelos diferentes de relações entre os seres humanos e a natureza, de tal modo que somente a consciência de tal estrutura, ou seja, a emancipação social, é capaz de garantir a compreensão da realidade e sua necessária transformação.

Faz-se importante salientar que a educação para a libertação, a educação popular aqui defendida e expressa, visa em seu cerne a libertação dos povos oprimidos. É uma educação que reconhece a infinitude de complexidades e contradições existentes na realidade; que não nega o conhecimento científico, e sim o coloca a serviço da classe trabalhadora; que não detém um conhecimento superior, e sim constrói a partir da realidade presente, sendo deste modo ferramenta para o alcance do protagonismo social por meio da superação de visões de mundo ingênuas, e um caminho possível para a compreensão crítica da realidade concreta.

3.3 O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA JOVENS E ADULTOS

Versar sobre o ensino de ciências pressupõe compreender inicialmente de que perspectiva de ciência se fala. Pode-se dizer que

De modo geral, a ciência ainda é percebida pelos sujeitos como algo distante, aparentemente sem qualquer influência direta sobre sua realidade vivencial. As dificuldades de compreensão das complexas relações existentes entre as teorias científicas e técnicas, ciência pura e aplicada e teoria e prática leva-os a perceberem as ciências apenas pelos resultados de suas aplicações, favorecendo o surgimento do cientificismo, da fusão ciência/técnica e do mito da neutralidade científica. Nesse sentido, o sujeito tende a identificar o conhecimento científico a partir de seus efeitos tecnológicos, o que faz com que deixe de perceber que a ciência faz parte das formas econômicas e produtivas da sociedade, promovendo grandes mudanças sociais na divisão social do trabalho, produção e distribuição de bens e formas de consumo. (DO NASCIMENTO; FERNANDES; DE MENDONÇA, 2010, p. 240)

O ensino de ciências é um trabalho que distingue-se do trabalho de um cientista por ser um trabalho, primariamente, pedagógico. A educação, que constitui

uma atividade não material, ou seja, um serviço, não deve ser entendida na lógica capitalista de consumidor e produto, dado que

O produto do trabalho pedagógico, que dentro de uma visão capitalista é a aula, não se separa do consumidor, ou seja, o aluno. Se entendermos a educação como a apropriação do saber histórico, o aluno não é somente produto do trabalho, mas o próprio trabalho. É, simultaneamente, objeto de trabalho e de consumo, sendo coprodutor por possuir seu próprio saber e influenciar o modo no qual o saber construído na sala de aula o mudará; e é a mudança o produto final da educação. (AMORIM, 2018, p. 88)

Não é possível dissociar o fazer ciência do trabalho pedagógico no ensino de ciências (ou qualquer ensino crítico), sob pena de se tornar um trabalho incompleto ou incoerente em sua finalidade; mas é fundamental diferenciar que, por mais que todos os professores de ciências devam ser também cientistas, nem todos os cientistas são professores de ciências (ANTIQUERA, 2018). Ensinar exige formação contínua e específica, pois não se trata de um dom ou uma atividade simplista (ANTIQUERA, 2018).

Quando o ensinar ciências se trata de um ensino para jovens e adultos, existem especificidades que tornam o trabalho diferente do ensino regular em si, pois

Como parte integrante do corpo social, os jovens, adultos e idosos têm o direito de apropriar-se da cultura elaborada pelo conjunto da sociedade para utilizá-la na compreensão e na transformação do mundo que os cercam. Assim, é dever social e obrigatório da escola socializar conhecimentos científicos ao conjunto da população. [...] Ensinar e aprender ciências na EJA significa, portanto, ampliar a cultura dos educandos, com isso suas formas de se relacionarem e darem sentido ao mundo. Perspectivado dessa forma, a educação científica envolve promover o entendimento público da Ciência, assim, dessacralizar suas formas específicas de produzir conhecimento em relação às demais produções culturais. Também contribui com os objetivos de afinar a capacidade crítica de ler, compreender e expressar opiniões balizadas sobre assuntos de caráter científico e mobilizar conhecimentos científicos úteis na solução de problemas postos pelo cotidiano dos jovens e dos adultos trabalhadores. (CASSAB, 2022, p. 15).

Recentemente, a EJA, assim como toda a educação básica do Brasil, passou por uma reformulação a partir do estabelecimento da Base Nacional Curricular Comum - BNCC e das reformas educacionais promovidas pela agenda neoliberal presente no país desde o golpe de 2016 (DE SOUZA; GIORGI; DE ALMEIDA, 2018). As reformas surgem da premissa de que seria o currículo e o docente os

responsáveis principais pela defasagem educacional, e que uma reforma que tornasse o papel do professor o de mediador e os conteúdos mais flexíveis seria a grande resposta para alcançarmos resultados educacionais satisfatórios em rankings internacionais (BORGES, 2020; PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019). E como esperado do neoliberalismo, ignora completamente a estrutura social brasileira, as diferenças e desigualdades que existem entre estados, regiões, municípios, bairros e escolas, além de implementar uma lógica empresarial e meritocrática na educação, esvaziando os currículos de possibilidades críticas e transformadoras e os tornando meramente manuais de instrução mais ou menos flexíveis (BORGES, 2020; PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019). Na EJA, surge uma modalidade chamada EJATEC, onde a formação básica acompanhado de cursos rápidos para qualificação profissional e inserção imediata no mercado de trabalho em postos de trabalho que demandam de mão de obra minimamente preparada, reduzindo a EJA para uma atividade de produção rápida de profissionais aptos à subempregos (LANÇA, 2021). De forma absurda, mas não surpreendente, tais reformas foram transpostas para o Ensino nas Prisões no Estado de São Paulo, com a Resolução SEDUC 56 de 06 de julho de 2022, que definiu que todas as turmas das unidades prisionais devem cursar a matriz curricular do Novo Ensino Médio (SÃO PAULO, 2022b).

Ao se fazer o recorte do ensino de ciências para jovens e adultos no cárcere, ocorre uma alteração de objetivos e finalidades. A aula neste espaço é vista como uma oportunidade de remissão da pena, como apontado anteriormente em outro trecho, mas também como um espaço que se diferencia dos demais do cotidiano prisional por se basear em uma outra relação entre as pessoas. A relação exigida das e dos docentes no espaço, de respeito e dignidade com as pessoas presas, torna a escola um alívio na rotina desumanizadora das penitenciárias (PEREIRA, 2018; CORDEIRO, 2019). Para muitos, os a as docentes são uma das poucas visitas externas que terão durante o cumprimento da pena, senão as únicas. São uma ponte com o mundo exterior, com o que acontece do lado de fora, um vislumbre do mundo que acontece enquanto seguem presos.

São nas aulas, com destaque às de ciências naturais, onde acontecem denúncias das más condições de saúde e higiene das unidades, devido à relação que os estudantes fazem entre os conteúdos apresentados e a realidade cotidiana deles (CASSAB, 2022). Entre os temas que mais despertam o interesse dos estudantes e que cotidianamente são carregados de pré concepções e preconceitos

estão as Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), que acometem as pessoas presas em números muito superiores ao observado na população em liberdade, e com grande impacto na saúde física e emocional das populações prisionais do Brasil (SOARES FILHO; BUENO, 2016; TOMAZELA et al, 2020).

3.4 AS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS

As Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) são causadas por vírus, bactérias ou fungos, transmitidas principalmente pelo contato sexual (oral, vaginal, anal) sem uso de preservativo com uma pessoa infectada (BRASIL, 2022b), ou pelo contato de mucosas ou pele não íntegra com secreções corporais contaminadas (BRASIL, 2020). São conhecidos mais de 30 agentes etiológicos, das quais podemos citar algumas: a HIV/AIDS, sífilis, HPV, cancro mole, cancro duro, hepatite C, hepatite B, herpes genital, gonorreia, doença inflamatória pélvica (DIP), donovanose, HTLV, tricomoníase, CMV, clamídia, candidíase e linfogranuloma venéreo (LGV) (BRASIL, 2020). Os sinais e sintomas mais comuns são corrimentos, aparecimento de manchas e verrugas nas genitais, irritação, sangramento, odor desagradável e surgimento de feridas, contudo a confirmação é feita a partir de exames clínicos (BRASIL, 2022b).

A terminologia Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) passa a ser adotada em substituição à expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), porque destaca a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintomas. A palavra 'doença' implica em sintomas e sinais visíveis no organismo do indivíduo. Já 'infecções' podem se referir a períodos sem provocar sintomas ou ainda ficar por toda a vida sem que o indivíduo apresente algo sintomático, sendo preciso realizar exames laboratoriais para identificar (BRASIL, 2020). A nova denominação é uma das atualizações do regimento estrutural do Ministério da Saúde por meio do Decreto nº 8.901/2016 (BRASIL, 2020).

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), as IST estão entre as causas mais comuns de doenças no mundo e podem ser considerados um problema de saúde pública com consequências de natureza sanitária, social e econômica devido a dificuldade de diagnóstico e tratamento precoce das mesmas (OPAS, 2019). Quanto ao prognóstico, algumas apresentam tratamento e cura, enquanto outras são passíveis apenas de acompanhamento para minimização dos sintomas (BRASIL, 2020). Entre seus prognósticos temos graves sequelas como

infertilidade, tumores, amputamentos, falência de órgãos, perda fetal, e morte prematura, bem como infecções em recém-nascidos e lactentes (CORTEZ; SILVA, 2017; DE SOUSA ALVES; SARAIVA AGUIAR, 2020; AMORIM, 2022; COSTA et al, 2021).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que, por dia, mais de um milhão de casos de IST são registrados no mundo todo (OPAS, 2019), quase todas doenças curáveis. No Brasil é incerto valores exatos de casos totais de ISTs, pois somente HIV, sífilis e hepatites virais são de notificação obrigatória (BRASIL, 2022a). Contudo, estimativas apontam para ao menos 6 milhões de novos casos anuais, do qual mais da metade são casos de gonorreia, clamídia e herpes genital (SHANNON; KLAUSNER, 2018; AMORIM, 2022). Houve um aumento significativo no número de casos confirmados de ISTs entre os anos de 2008 e 2021, em especial sífilis, cujos casos confirmados em 2021 são 16 vezes maiores que os confirmados em 2008 (FIAVORANTI, 2021; COSTA et al, 2021). Houve também a diminuição do número de jovens que relatam utilizar camisinhas em suas relações sexuais (IBGE, 2022), e desmantelamento dos programas nacionais de aconselhamento e testagem de ISTs e das campanhas educativas promovidos pelo governo federal (ALMEIDA; RIBEIRO; BASTOS, 2022).

As ciências da saúde consideram que a principal causa para a infecção são os comportamentos de risco (SALES et al, 2020). Comportamento de risco são hábitos, atitudes ou práticas que elevam ou potencializam o risco em situações que podem causar dano à saúde individual ou coletiva (SALES et al, 2020). No caso das IST, os principais comportamentos de risco são o não uso de preservativos nas relações sexuais, associação de álcool e drogas no ato sexual (pois potencializa o não uso de preservativos), o grande número de parceiros sexuais, o uso de drogas injetáveis, a falta de cuidados de higiene e a não realização de exames de rotina (SALES et al, 2020; MOREIRA et al, 2021). Todos esses critérios são potencializados por marcadores de diversidade social, em especial classe social, raça/etnia, orientação sexual e identidade de gênero (SALES et al, 2020; COSTA et al, 2020; ALBUQUERQUE et al, 2022), dado que em nossa sociedade a desigualdade estrutura as relações sociais e o acesso à equipamentos de saúde (NERI; SOARES, 2002).

Populações que possuem uma incidência maior de determinadas doenças, infecções ou condições de agravo sanitário são denominadas grupos de risco. E

dentre os grupos de risco, se destacam as populações das unidades prisionais, sejam masculinos ou femininos, Centros de Detenção Provisórias (CDP), penitenciárias, colônias prisionais, centros de medidas socioeducativas para adolescentes (SOARES FILHO; BUENO, 2016; TOMAZELA et al, 2020). O ambiente insalubre e superlotado, com estruturas em ruínas, a falta de condições básicas de higiene e saúde, a ausência de saneamento básico, o uso de drogas injetáveis com compartilhamento de agulhas, a realização de tatuagens com materiais contaminados e inapropriados, a falta de distribuição ou presença de preservativos nas unidades prisionais, questões sociais como violência sexual, sexo desprotegido com muitos parceiros, cultura patriarcal de sexo como marcador de território, não acesso à informação, baixa escolaridade são fatores que potencializam o risco de disseminação de IST nas penitenciárias (SOARES FILHO; BUENO, 2016; TOMAZELA et al, 2020; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021), agravados pela ausência de estruturas de atendimentos em saúde ou ações preventivas promovidas com alguma regularidade (SOARES FILHO; BUENO, 2016; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021).

O objetivo deste trabalho, como já citado anteriormente em outros momentos, é analisar de que maneira o atual currículo de Ciências da Natureza contribui ou não para o enfrentamento das Infecções Sexualmente Transmissíveis dentro das unidades prisionais. Isto será feito a partir da análise documental do Currículo Paulista, sob a perspectiva freireana dos conceitos de diálogo, criticidade e realidade.

4. RESULTADOS: UM CONJUNTO DE AUSÊNCIAS

A versão do Currículo Paulista das Etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental disponibilizado no *site* oficial da EFAPE - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo foi homologada em agosto de 2019, e segundo o próprio *site* “[foi] construída em regime de colaboração entre as redes estadual e municipais, com o apoio das instituições públicas e privadas de Ensino Superior” (SÃO PAULO, 2019). O documento possui 526 páginas, divididos em 7 capítulos gerais e 16 subdivisões. A área de Ciências da Natureza, que vai da página 365 até a página 395, conta com uma breve introdução sobre os objetivos gerais e específicos, e em seguida descreve os objetos de conhecimento e as habilidades curriculares divididas em três unidades temáticas: Vida e Evolução, Matéria e Energia e Terra e Universo. São 60 habilidades a serem desenvolvidas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e 81 habilidades a serem desenvolvidas do 6º ao 9º ano, totalizando 141 habilidades em Ciências da Natureza que as estudantes e os estudantes terão contato em 9 anos de educação.

No 8º ano, na unidade temática Vida e Evolução, encontram-se, no objeto de conhecimento “Processos Reprodutivos e Sexualidade”, as habilidades relacionadas à educação sexual. São 6 habilidades, que versam sobre puberdade, alterações causadas por hormônios, métodos contraceptivos, gravidez na adolescência, infecções sexualmente transmissíveis, autocuidado e sexualidade humana. Com 24 habilidades que devem ser trabalhadas durante todo o 8º ano, compreende-se que este trabalho deve ser desenvolvido em cerca de um bimestre letivo, em 4 aulas de 45 minutos semanais, o que totaliza algo em torno de 27 horas:

(EF08CI08A) Identificar as transformações que ocorrem na puberdade como fenômeno biológico e comportamental, que caracteriza um período de transição da infância para a adolescência.

(EF08CI08B) Identificar e explicar as interações que ocorrem entre os sistemas nervoso e endócrino, bem como a manifestação no desenvolvimento do organismo humano, nos aspectos comportamentais, morfológicos e fisiológicos.

(EF08CI09) Identificar e comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método adequado à prevenção da gravidez na adolescência e de Infecções Sexualmente Transmissíveis - IST.

(EF08CI10) Identificar sintomas, modos de transmissão, tratamento das principais Infecções Sexualmente Transmissíveis - IST, incluindo HIV/Aids e discutir e argumentar sobre a importância das estratégias e métodos de

prevenção como promoção do autocuidado e como uma questão de saúde pública.

(EF08CI19*) Reconhecer a importância da prevenção no contexto da saúde sexual e reprodutiva para identificar e propor atitudes de autocuidado e respeito a si e ao outro.

(EF08CI11) Reconhecer a sexualidade humana na sua integralidade, selecionando argumentos que evidenciem as dimensões biológicas, socioculturais, afetivas e éticas, valorizando e respeitando a diversidade de manifestações e expressões da identidade humana e compreendendo o preconceito e a discriminação como uma construção social. (SÃO PAULO, 2019, p. 391).

Paulo Freire ou sua obra não são citados em nenhum momento do documento, apesar dele ser o patrono da educação brasileira (BRASIL, 2012).

O termo “realidade” aparece 24 vezes ao longo do documento: para falar de realidade social, da realidade escolar, realidade em que se está inserido. Não aparece, contudo, nenhuma vez no capítulo dedicado à Ciências da Natureza. Destaca-se a aparição do termo na primeira Competência Geral da BNCC, reproduzida no documento:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (SÃO PAULO, 2019, p. 29).

Conquanto não seja citado diretamente, o conceito “realidade” surge de formas implícitas durante o texto, sempre relacionado à ideia de que o ensino de Ciências da Natureza precisa estar atrelado ao meio, ao contexto, ao cotidiano, como apontado no início do capítulo de Ciências da Natureza:

Para o desenvolvimento dessas habilidades, alguns princípios são fundamentais. O primeiro deles ressalta a necessidade de considerar o contexto das aprendizagens da área. A construção e a consolidação do conhecimento científico devem, sempre que possível, estabelecer relação com as experiências vivenciadas pelos estudantes nos diversos espaços que constituem sua vida e seu cotidiano. Isso implica a necessidade de fundamentar e correlacionar os conhecimentos construídos ao conhecimento científico, de modo que os estudantes possam constituir estruturas explicativas importantes para significar aquilo que aprendem e criar condições para que possam validar o conhecimento científico envolvido em sua experiência escolar. (SÃO PAULO, 2019, p. 365)

O termo “criticidade” aparece três vezes no documento, relacionados à Linguagens, Ciências da Natureza e Geografia de forma isolada. Os termos “crítico”, “crítica”, “criticamente” aparece 111 vezes no documento, sendo oito vezes no capítulo dedicado às Ciências da Natureza. Neste capítulo, destaca-se o uso do termo nos textos introdutórios do capítulo, em três momentos distintos. No primeiro, o termo aparece atrelado às expectativas em relação ao desenvolvimento das e dos estudantes durante o ensino de Ciências da Natureza:

Nesse exercício investigativo podem ser desenvolvidos o pensamento crítico, a criatividade, a responsabilidade e a autonomia, bem como aprofundar as relações interpessoais. O estudante experimenta, pesquisa, levanta hipóteses científicas, testa essas hipóteses, aprender a problematizar, argumentar e olhar criticamente para todos os fenômenos (naturais ou sociais), para si mesmo e para o outro. (SÃO PAULO, 2019, p. 366).

Num segundo momento, o termo aparece atrelado às competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental:

6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. (SÃO PAULO, 2019, p. 371).

No terceiro momento, o termo aparece no parágrafo inicial do subcapítulo relacionado aos conteúdos e habilidades, apontando a necessidade de uma formação que leve os sujeitos à atuar no mundo:

Desenvolver competências específicas e habilidades de Ciências na formação de crianças e jovens cidadãos é formá-los para investigar e compreender fenômenos e processos e para se posicionarem de modo crítico-reflexivo, possibilitando-lhes intervirem e atuarem em um mundo em constante mudança. Nesse sentido, ensinar e aprender Ciências na contemporaneidade implica considerar os diversos processos de transformação dos fenômenos naturais e os decorrentes da ação humana, ao longo do tempo, aprimorar e ampliar as habilidades/conhecimentos dos estudantes, mobilizando-as para o enfrentamento adequado desse contexto em transformação. (SÃO PAULO, 2019, p. 375).

Os termos “diálogo”, “dialogar” e “dialogando” aparecem 48 vezes no documento, sendo apenas 1 vez no capítulo dedicado às Ciências da Natureza, e 14 no capítulo relacionado à Arte.

Nessa direção, na área de Ciências da Natureza, os objetos de conhecimento, em sua especificidade, são tratados em diálogo com as atitudes e valores condizentes com os princípios defendidos no Currículo Paulista [...]. (SÃO PAULO, 2019, p. 370).

Destaca-se o aparecimento do termo na nona Competência Geral da BNCC, descrita a seguir:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (SÃO PAULO, 2019, p. 30).

De forma implícita, o termo “diálogo” aparece em outros momentos do capítulo, relacionado à necessidade de interação entre educadores e educandos de forma intencionalizada:

Sendo indissociáveis o desenvolvimento cognitivo e o socioemocional, é desejável que a prática pedagógica contemple esses aspectos de maneira integrada. Nesse sentido, o desenvolvimento dos procedimentos de investigação [...] por meio de metodologias ativas que promovam situações de interação, autoria e protagonismo, representam oportunidades para o desenvolvimento das habilidades pretendidas. Vale ressaltar que a perspectiva da Educação Integral, com vistas ao desenvolvimento pleno, requer novos olhares sobre a prática pedagógica [...]. Isto só é possível a partir de mediações comprometidas com a construção coletiva do conhecimento, em espaços de interação, debate e expressão de ideias e ações que permitam a experimentação e a significação de conceitos, valores e atitudes. (SÃO PAULO, 2019, p. 369)

Não foram encontradas outras habilidades ou citações em todo o documento sobre infecções sexualmente transmissíveis, nem os termos “cárcere”, “presídio”, “prisão”, “privação de liberdade” ou “preso” (o termo “cadeia” aparece no texto doze vezes, mas relacionado à cadeia discursiva em Linguagens, cadeias alimentares e cadeias industriais em Ciências da Natureza). O termo “Educação de Jovens e Adultos” aparece em três momentos:

Cabe destacar que os números representados nas tabelas anteriores [de total de estudantes matriculados no Estado de São Paulo] não incluem os estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional. Somadas essas matrículas, segundo o Censo Escolar de 2015, o total de estudantes matriculados em escolas no Estado de São Paulo chega ao número 10.051.652”. (SÃO PAULO, 2019, pág. 15)

“Promover a equidade supõe também dar respostas adequadas e com respeito ao público atendido nas modalidades da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, segundo as necessidades locais.” (SÃO PAULO, 2019, pág. 27)

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNGEB (2013), em seu artigo 20, é princípio orientador de toda ação educativa o respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários, sendo de responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de seu percurso escolar.” (SÃO PAULO, 2019, pág.88)

O documento não prevê em nenhum momento seu uso ou adaptação para a Educação de Jovens e Adultos, nem para o Programa Educação nas Prisões.

Parte significativa das referências bibliográficas do documento é balizado em legislações de caráter nacional, seja portarias, leis, orientações, documentos orientadores e a própria BNCC. O documento apresenta referências bibliográficas para a Educação Infantil, Arte, Linguagens, História, Geografia, Matemática e Ensino Religioso, mas não há nas referências qualquer indicativo dos materiais consultados para a produção do capítulo dedicado às Ciências da Natureza.

4.1 DISCUSSÃO: A NEGAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O Currículo Paulista é um documento com graves lacunas e contradições para sua implementação de forma geral como material orientador dos conteúdos e habilidades da educação paulista, seja na rede regular de ensino, seja na EJA, seja na educação nas prisões.

O documento não considera em suas pouco mais de 500 páginas seu uso ou adaptação na Educação de Jovens e Adultos. Nas citações da EJA encontradas no documento, nota-se que são descritivas (número de estudantes matriculados no Estado e dentro de definição de equidade) ou exemplos pontuais de uma legislação maior (princípio da DCNGEB). Se há ausência de reflexão em torno da EJA, o documento não é qualificado para ser utilizado nesta modalidade de ensino, dado que, como o próprio documento cita, “é princípio orientador de toda ação educativa o respeito aos educandos e a seus tempos [...] sendo de responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, [...] tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de seu percurso escolar” (SÃO PAULO, 2019, pág. 88).

A transposição mecânica via resolução institucional viola a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que prevê no Artigo 4º inciso VII a “oferta de 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). Sinaliza que não houve por parte da SEDUC-SP a produção de materiais específicos para esta modalidade, e que não há prioridade em produzir materiais para este grupo neste momento. Reduz a atividade pedagógica na EJA à uma mera mudança de abordagem dos mesmos conteúdos e habilidades aplicados no ensino regular, desconsiderando as características próprias que diferem ambas as modalidades, e coloca no docente a responsabilidade de utilizar um currículo pensado para um formato de ensino que tem ao menos o dobro ou triplo de tempo para ser ministrado, tendo em vista que na EJA a modalidade é comumente em tempo inferior ao da educação regular. Violenta simbolicamente os sujeitos da EJA, que tem seus anseios, conhecimentos de vida e objetivos ignorados por um documento que de forma vazia disserta sobre uma educação para todos, que forma supostos cidadãos para um mundo que não reflete sobre eles.

Se para a EJA (uma modalidade relativamente mais estabelecida e amplamente conhecida) o documento é insatisfatório, para a educação nas prisões, com menos de 10 anos de efetivação enquanto direito no Estado de São Paulo, a situação é dramática. O PEP, a modalidade de ensino para pessoas privadas de liberdade ou a própria existência de educação no sistema prisional é ignorado pelo documento. Se o PEP não existe para o documento, não há condição do mesmo dialogar com a realidade dos sujeitos envolvidos, sejam os educandos, sejam as educadoras e os educadores. O documento reforça a ideia de homogeneidade entre sujeitos educados, como se todos os 12 milhões de estudantes paulistas estivessem sob os mesmos contextos socioeconômicos, culturais, ambientais, etários e de liberdade ou privação da mesma. Por não conhecer a realidade da educação nas prisões, com suas distinções de acordo com cada regime de pena da unidade, os horários das aulas, as equipes envolvidas, gênero dos estudantes, formação e seleção de docentes, o Currículo Paulista é incapaz de refletir as múltiplas realidades dos presídios, e se torna mais um instrumento de desestímulo à continuidade dos estudos. Quando se está preso, urge mais entender como tornar suportável a permanência em ambientes insalubres (e compreender as possíveis razões de tal insalubridade, e o que fazer para tentar alterar isso) do que decorar os nomes das camadas atmosféricas, por exemplo.

Sob a ótica das categorias de análise, é evidente que o modelo de educação que o mesmo promove é o de uma educação antieducativa, bancária, amorfa e sem perspectiva transformadora. Não há espaço para o diálogo verdadeiro num currículo que de maneira vertical dita quais os conteúdos que deverão ser despejados em sala de aula, sem conexão com os contextos múltiplos das salas de aulas, sem considerar o conhecimento prévio de ambos os lados (educador e educando). Por mais que em trechos espalhados do documento haja citações que possam versar de forma indireta sobre a importância do diálogo, não na prática nenhuma ação neste sentido; o diálogo que o documento diz estimular aparenta ser o de silêncio diante da contradição, o da aceitação diante da natural fatalidade de um mundo socialmente construído. O conceito de realidade, deste modo, é construído como algo fixo, imutável e cujas alterações seriam de ordem individual, com alguma capacidade de alterar um espaço determinado se assim os sujeitos se esforçarem para desenvolver as habilidades necessárias apontadas pelo currículo. Neste espaço, não há disputa aparente no documento: existe um lado certo, que está se

aperfeiçoando, enfrentando práticas individuais maléficas ou problemáticas. Esconde, desta forma, as contradições enquanto reflexo de uma sociedade que as construiu e as reforça em torno de uma lógica de exploração do homem sobre o homem. O Currículo Paulista, portanto, é incapaz de promover a criticidade que tanto apresenta como um de seus objetivos. Ao lançar uma sequência de conteúdos que apresenta como neutros, mas dotados completamente de viés político, ele torna o conhecimento algo que sufoca o desejo de conhecer o mundo, tornando-se sentidos comuns que não são capazes de explicar o mundo à sua volta, e portanto desprezados pelos educandos. O mundo se torna algo que se é, e a criticidade aceita é aquela que não liberta, não desvela e não promove a transformação coletiva.

A sequência didática na qual os conteúdos são apresentados no oitavo ano levanta o debate sobre quais os objetivos implícitos. O Currículo Paulista inicia trabalhando habilidades relacionadas à educação sexual, partindo da puberdade e sistema endócrino, seguido de métodos contraceptivos como forma de prevenção à gravidez na adolescência e ISTs. Em seguida, dedica uma habilidade à compreensão das ISTs, de forma a “identificar sintomas, modos de transmissão, tratamento das principais Infecções Sexualmente Transmissíveis - IST, incluindo HIV/Aids e discutir e argumentar sobre a importância das estratégias e métodos de prevenção como promoção do autocuidado e como uma questão de saúde pública” (SÃO PAULO, 2019, p. 391). Segue para uma habilidade sobre prevenção no contexto de saúde sexual e reprodutiva, que objetiva propor atitudes de autocuidado. E finaliza com uma habilidade que propõe debater sobre sexualidade humana: “Reconhecer a sexualidade humana na sua integralidade, selecionando argumentos que evidenciem as dimensões biológicas, socioculturais, afetivas e éticas, valorizando e respeitando a diversidade de manifestações e expressões da identidade humana e compreendendo o preconceito e a discriminação como uma construção social” (SÃO PAULO, 2019, p. 391). Logo em seguida destes conteúdos, aparece um último tema do bimestre, que não possui relação direta com as habilidades anteriores:

(EF08CI20) Discutir sobre as diferentes motivações para o uso de substâncias psicoativas e propor ações de prevenção baseadas na identificação dos fatores de proteção.

(EF08CI21*) Discutir os fatores de proteção psicoafetivos pertinentes à idade pré-adolescência e a adolescência valorizando o autocuidado e o respeito a si e ao outro, e a vida. (SÃO PAULO, 2019, p.391).

Retomando a proposta do Currículo Paulista de que os conteúdos e habilidades são apresentados em uma “sequência didática” que objetiva a construção do conhecimento essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas (SÃO PAULO, 2019, p. 11), questiona-se aqui a razão que faz com que logo após apresentar-se algo que se propõe a ser educação sexual e sexualidade humana o tema em seguida seja o uso de substâncias psicoativas. Longe de ser neutra, o encadeamento das habilidades apresentadas no currículo apontam para a construção de uma relação entre adolescência, ISTs, sexualidade e drogas que reforça a narrativa de “fase rebelde”, que culpabiliza os jovens por serem jovens (SANTOS; CRUZ; BELÉM, 2014), patologiza o debate de sexualidade, despolitiza o debate sobre drogas e impõe em algum grau uma ideia moral de que determinadas práticas são mais nocivas à um ideal de saúde que é hipócrita, irreal e carregado de preconceitos.

Quando transposto à realidade da educação nas prisões, essa sequência didática não se enquadra na demanda real do espaço, dado que o debate sobre ISTs envolve questões de ordem sanitária, moral, de acesso à direitos e atendimento em saúde, educativas e da vida e morte dos sujeitos, seus companheiros e companheiras, e seus familiares. Não pode ser tratado como uma sequência de doenças apresentadas brevemente numa sequência de o que é, causa, sintomas e tratamento, nem como por uma abordagem punitivista de que a causa do contágio por ISTs é a irresponsabilidade individual dos sujeitos, resolvida com camisinhas e duas ou três aulas expositivas. É necessário uma abordagem investigativa prévia, junto aos estudantes e à unidade prisional, e a partir dos dados obtidos e da demanda apresentada pelos estudantes a criação de uma sequência didática crítica, que eleve a consciência dos sujeitos e proponha ações concretas que permitam um enfrentamento adequado, coerente e com resultados significativos. Não é o objetivo deste trabalho apresentar uma proposta de ação, mas é necessário que futuras pesquisadoras e pesquisadores em educação se debrucem diante de possibilidades da criação de materiais e propostas pedagógicas voltadas ao atendimento desta população, embasadas em práticas efetivas em outras unidades e no diálogo com quem atua no cotidiano do PEP.

A ausência de referências bibliográficas que balizem o capítulo de Ciências da Natureza representa uma lacuna inexplicável em um documento que propõe orientar a educação paulista em todas as suas modalidades. É primeiramente um erro de ordem científica apresentar um trabalho sem expor à seus pares em quais materiais ele foi baseado, já que nada dali foi criado sem nenhuma fundamentação anterior; e isso caracteriza plágio. Segundo, é antiético a construção de um documento sem referências porque não explicita para quem o analisa a visão de ciência, e por consequência de mundo, que defende e justifica a escolha de determinados temas em detrimento de outros. Por fim, não é o tipo de erro tolerável em um documento que afirma veementemente que um dos objetivos do ensino de ciências é o letramento científico.

O Currículo Paulista reproduz a ideia de uma ciência construída para reafirmar um modelo vigente de estrutura social, que trata o conhecimento como mera curiosidade e por mais que afirme se pautar numa educação para a cidadania, materializa uma prática bancária de depositar conteúdos que ignoram ou pouco dialogam de fato com as múltiplas realidades. Forçar sua aplicação nas prisões é tornar o ensino de ciências uma atividade vazia de propósito e incapaz de promover a elevação da consciência e estabelecer a efetivação do direito à educação. Rebaixa a atividade de ensino de ciências, que se reduz à, se muito, entrega de materiais impressos ou cópia em lousa de textos e esquemas baseados em qualquer coisa que justifique-se como uma habilidade, pois dentro de um presídio não pode utilizar de recursos como acesso à internet, materiais diversificados ou atividades práticas em outros ambientes por questões de segurança e ordenamento internos.

Reflexo de uma BNCC neoliberal, o Currículo Paulista é um conjunto de textos com premissas que podem parecer progressista ao leitor desatento, mas que carregam um projeto empresarial de educação para poucos. Quantas escolas com estrutura física para a implementação integral do currículo? Quantos docentes estão formados para implementar um currículo que ignore a diversidade de contextos em todo o Estado? Que estudante é esse para quem o currículo foi pensado, que tem plenas condições de aprender e alcançar os objetivos das habilidades e desenvolver plenamente todas as competências? Essa escola, esse docente e esse estudante não existem; e em nenhum momento, foi imaginado que hipoteticamente poderia ser uma escola da prisão, um professor do PEP, um estudante em privação de liberdade.

A ausência de um currículo adequado, referenciado na realidade, crítico, pautado na justiça social, dialógico e emancipador se junta, portanto, a mais uma das violações constantes que o PEP é vítima desde que foi estabelecido. O Currículo Paulista fere a Constituição Federal de 1988 ao não contribuir com a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, reduzir as desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 1988) e por não garantir, em última instância e aqui afirmado pelo autor, a dignidade da pessoa humana.

CONCLUSÃO

O Currículo Paulista é incapaz de fornecer subsídios para o enfrentamento das Infecções Sexualmente Transmissíveis nos presídios paulistas porque ele nunca foi construído para ser utilizado com a EJA, nem com a PEP, nem com o objetivo de subsidiar uma educação libertadora, crítica e compromissada com a justiça social.

O Currículo Paulista não orienta, não enfrenta a contradição, desconhece a realidade, não abre espaço para o diálogo e reduz a atividade pedagógica a uma mera transmissão bancária de conhecimento. O Currículo Paulista desconsidera todo o acúmulo nacional sobre educação nas prisões, educação sexual e promoção de direitos humanos. Ele estabelece a premissa de uma realidade onde todos os estudantes do Estado de São Paulo estão sob as mesmas condições e estão fadados ao mesmo modelo de ensino falho, programadamente fracassado e que não pretende ser, em nenhuma circunstância, uma ferramenta de libertação e emancipação.

A abordagem de ISTs presente é reduzida a duas habilidades, produzidas para uma implementação medíocre em salas de público adolescente, desconectada da realidade prisional, que não dialoga com as causas da proliferação de infecções entre populações marginalizadas e não aponta saídas viáveis e coletivas para uma questão estrutural. A saída que o currículo aponta é a adoção de práticas de autocuidado individuais, que não consideram a insalubridade do ambiente, a violência nas relações interpessoais ou a ausência e insuficiência das informações e do atendimento em saúde nas prisões brasileiras.

A decisão da SEDUC de implementar o Currículo Paulista se volta ao interesse de um conglomerado empresarial que atua de forma vertical na educação, com mais intensidade e intencionalidade desde o golpe de 2016, e mais uma vez reforça que não há compromisso no neoliberalismo com a superação das desigualdades, e sim com sua manutenção justificada por eufemismos anacrônicos. Os presídios, neste contexto, cumprem o papel de ser um lugar onde os sujeitos pobres, pretos e analfabetos são despejados continuamente, e usados de exemplo do risco que correm aqueles que não seguem as regras impostas da forma que são. Educar no presídio, para o neoliberalismo, só pode carregar a função de qualificar (mas não muito) uma mão de obra que será fatalmente mais barata que aquela em liberdade (pois a passagem em presídios deixa marca no histórico

permanentemente). Uma educação que desvele a contradição entre a prisão e a sociedade, ou que se levante contra a desumanização dos sujeitos presos, é uma ameaça continuamente combatida em todas as esferas. Evidencia-se, assim, a escolha política da SEDUC de perpetuar dentro dos presídios um papel desumanizador da educação, atuando como mais um braço do Estado no contínuo genocídio silencioso promovido para quem vive por trás das grades em todo nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 1987, p. 45).

O presídio é a margem além da margem onde são jogadas as pessoas deste mundo, e a vida de quem lá se encontra não tem valor para o capitalismo, a não enquanto mão de obra barata. Aos educadores e educadoras que lá estão, não cabe o papel de salvador ou herói; cabe a tarefa de construir as possibilidades, as pontes, e o direito de sonhar os sonhos coletivos de uma terra de homens e mulheres livres, plenos, conscientes, organizados, realistas e felizes. Para isso, precisamos manter viva a esperança, precisamos nos manter vivos, e precisamos das nossas e nossos estudantes vivos também.

Cabe a cada docente que atua nas salas de aula dos presídios, e nas salas de aulas regulares, e em qualquer espaço possível, o exercício de se reinventar, de omitir, de causar indignação coletiva, de mudar o oficial, de construir onde a vigilância for menos presente ou mais permissiva, de buscar pontes e parcerias, e mentir se preciso, em prol de um compromisso ético com a educação verdadeiramente transformadora. O processo dialético de denunciar as contradições deste mundo, suas causas e caminhos possíveis de superação exige das e dos educadores firmeza em saber que uma outra sociedade somente é possível se

enfrentamos nos limites que nos são possíveis toda uma estrutura que objetiva a morte, a violência, a exclusão e a saída individual acima da coletiva.

Por fim, cabe à universidade e àqueles e àquelas que nela passam, ficam e se transformam em profissionais o compromisso de desenvolver subsídios para e junto de quem está no cotidiano das coisas vividas, pouco lidas e escritas, porém gritantes nas margens. Por mais avançado que possa estar a vanguarda da ciência, aqui embaixo as pessoas morrem de doenças tratáveis, de condições desumanizadoras, do descaso e omissão consciente do Estado e sociedade, da ignorância e da ideia de fatalidade e meritocracia. Que não sejamos salvadoras e salvadoras, mas parte do esforço de libertação. Que as políticas públicas de acesso e de permanência possibilitem que essa ciência seja feita por quem vive e vem de lá.

E que tenhamos sempre muita coragem, muito amor, e muita convicção na educação popular, libertadora, feita de gente, com gente, para toda a gente.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Camila Freire; CORREIA, Jennifer Martins; JARDIM, Lucília de Fátima Santana; VIDAL, Alessandra Pinheiro; GERMANO, Sibebe Naiara Ferreira; SILVA, Sheila Vitor da. Tecnologias educativas na prevenção e cuidados de IST em populações de mulheres trans e travestis: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, [S.L.], v. 15, n. 6, p. 1-11, 25 jun. 2022. Revista Eletrônica Acervo Saúde. <http://dx.doi.org/10.25248/reas.e2504.2022>. Disponível em: <https://18.231.186.255/index.php/saude/article/view/2504/6230>. Acesso em: 15 jul. 2022.

ALMEIDA, Ana Isabella Sousa; RIBEIRO, José Mendes; BASTOS, Francisco Inácio. Análise da política nacional de DST/Aids sob a perspectiva do modelo de coalizões de defesa. **Ciência ; Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 27, n. 3, p. 837-848, mar. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232022273.45862020>. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csc/2022.v27n3/837-848/pt>. Acesso em: 26 jul. 2022.

AMORIM, Maria de Fátima Maklouf. **Infecções sexualmente transmissíveis na adolescência (ISTs)**. 2022. Disponível em: <https://www.ipemed.com.br/blog/ists-na-adolescencia>. Acesso em: 15 jul. 2022.

AMORIM, Raul. Considerações sobre a obra “Gestão Democrática da Escola Pública”. **Ensaios Pedagógicos** (Sorocaba), vol.1, n.3, set./dez. 2017, p. 86-94. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/55/74>. Acesso em: 12 maio 2022.

ANTIQUERA, Lia Maris Orth Ritter. Biólogo ou professor de Biologia? A formação de licenciados em Ciências Biológicas no Brasil. **Revista docência do ensino superior**, v. 8, n. 2, p. 280-287, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2488/1472>. Acesso em: 02 set. 2022.

BESSIL, Marcela Haupt; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. A Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 285-293, ago. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/j97tMQkWLLvtQgBHqLF56hf/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 01 set. 2022.

BISPO, Karina da Silva; AMORIM, Raul; LOBO, Rafael Pereira. Paulo Freire e o caráter revolucionário da Pedagogia do Oprimido. **Revista Estudos do Sul Global**, [S.L], v. 2, n. 1, p. 341-351, out. 2021. Disponível em: <https://resg.thetricontinental.org/index.php/resg/issue/view/3/4>. Acesso em: 02 jul. 2022.

BORGES, Kamylla Pereira. “EU VEJO O FUTURO REPETIR O PASSADO”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/mqno5s3sxn53jgsmsdk5gek6e/access/wayback/http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/download/5676/3213>. Acesso em: 02 set. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 12443, de 29 de junho de 2011. **Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho**. Brasília, 29 jun. 2011. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1028221/lei-12433-11>. Acesso em: 07 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 12612, de 13 de abril de 2012. **Declara o Educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira**. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm. Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (org.). **Seminário Nacional pela Educação nas Prisões**: significados e preposições. Brasília: Unesco, 2006. 8 p. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/seminario_nacional.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça - Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução nº 3, de 11 de março de 2009. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais**. Brasília, 25 mar. 2009. p. 22-23. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de HIV/Aids, Tuberculose, Hepatites Virais e Infecções Sexualmente Transmissíveis. **Vigilância epidemiológica das IST**. 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/aids/pt-br/assuntos/ist/vigilancia-epidemiologica-das-ist>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)**. Brasil: Ministério da Saúde, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/i/infecoes-sexualmente-transmissiveis-ist-1>. Acesso em: 3 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis. **Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)**. Brasília : Ministério da Saúde, 2020. 248 p. Disponível em: https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/08/pcdt_ist_final_revisado_020420.pdf. Acesso em: 3 mar. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Medida Cautelar da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 347**. Relator: Ministro Marcos Aurélio. Brasília, DF 09 de setembro de 2015. Brasília, 09 set. 2015. p. 01-210. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=10300665>.

Acesso em: 01 set. 2022.

CAPES. **Banco de teses e dissertações**: informações quantitativas. informações quantitativas. 2022. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/index.html#!/>. Acesso em: 26 out. 2022.

CARVALHO, Letícia Almeida et al. **Sistema prisional brasileiro**: uma análise crítica sobre a ausência dos princípios. In: Anais Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar (ISSN-2527-2500) ; Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar. 2021. Disponível em: <https://unifimes.edu.br/ojs/index.php/coloquio/article/view/1022>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CASSAB, M. Educação de Jovens e Adultos, Educação em Ciências e Currículo: diálogos potentes. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 13–38, 2022. DOI: 10.22195/2447-524620162119653. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19653>. Acesso em: 19 nov. 2022.

CAULLEY, D.N. **Document analysis in program evaluation** (nº 60 na série Paper and Report Series of the Research on Evaluation Program). Portland, Or.: Northwest Regional Educational Laboratory, 1981 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 2018.

CORDEIRO, Andria Magalhães. A Educação nas Prisões/Education in Prisons. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 13, n. 48, p. 214-223, 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2155>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CORTEZ, E. A. , SILVA, L. M. Pesquisa-ação: promovendo educação em saúde com adolescentes sobre infecção sexualmente transmissível. **Rev. Enferm UFPE on line**, Recife, 11(Supl. 9):3642-9, set., 2017. p. 36-42. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/234495/27699>. Acesso em: 15 jul. 2022.

COSTA, Luana Jeniffer Souza Duarte da; LÚCIO, Ingrid Martins Leite; NEVES, Sabrina Joany Felizardo; TRINDADE, Ruth França Cizino da; VIEIRA, Ana Carolina Santana; GONÇALVES, Paula Alencar; LUCENA, Tâmara Silva de. Incidência e

mortalidade da sífilis congênita: um estudo de série temporal. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 10, n. 5, p. 1-14, 10 maio 2021. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i5.15042>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15042>. Acesso em: 15 jul. 2022.

COSTA, Maria Isabelly Fernandes da; RODRIGUES, Raelson Ribeiro; TEIXEIRA, Rayssa Matos; PAULA, Paulo Henrique Alexandre de; LUNA, Izaildo Tavares; PINHEIRO, Patrícia Neyva da Costa. Adolescents in situations of poverty: resilience and vulnerabilities to sexually transmitted infections. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [S.L.], v. 73, n. 4, p. 1-7, abr. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0242>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/yLDGtdJkQjsz49wQRxFjRZw/?lang=pt;format=html>. Acesso em: 15 jul. 2022.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Rio de Janeiro: Difel, 2018. 116 p. Tradução de Marina Vargas. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6907683/mod_resource/content/1/DAVIS%20C%20Angela.%20Estar%C3%A3o%20as%20pris%C3%B5es%20obsoletas.pdf. Acesso em: 14 maio de 2022.

DE MOURA VASCONCELOS, Carolina; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **EccoS – Revista Científica**, n. 58, p. 10726, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10726/9223>. Acesso em: 30 ago. 2022.

DE SOUSA ALVES, Letícia; SARAIVA AGUIAR, Ricardo. Saúde sexual e infecções sexualmente transmissíveis na adolescência: Uma revisão integrativa. **Nursing** (São Paulo), [S. l.], v. 23, n. 263, p. 3683–3687, 2020. DOI: 10.36489/nursing.2020v23i263p3683-3687. Disponível em: <https://revistas.mpmcomunicacao.com.br/index.php/revistanursing/article/view/660>. Acesso em: 15 jul. 2022.

DE SOUZA, Alice Moraes Rego; GIORGI, Maria Cristina; DE ALMEIDA, Fabio Sampaio. Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016:

educação para o combate às discriminações? **Cadernos de Letras da UFF**, v. 28, n. 57, p. 97-116, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43979>. Acesso em: 02 set. 2022.

DO NASCIMENTO, Fabrício; FERNANDES, Hylío Laganá; DE MENDONÇA, Viviane Melo. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista Histedbr on-line**, v. 10, n. 39, p. 225-249, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639728>. Acesso em: 03 set. 2022.

FAUSTINO, Mariana Carolini Oliveira et al. Educação em saúde acerca das infecções sexualmente transmissíveis no ambiente prisional feminino: revisão integrativa. **Saúde Coletiva** (Barueri), v. 11, n. 67, p. 6763-6774, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.mpmcomunicacao.com.br/index.php/saudecoletiva/article/view/1407/1992>. Acesso em: 21 ago. 2022.

FERRARI, Márcio. Paulo Freire, o mentor da Educação para a consciência. 2008. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>. Acesso em: 02 set. 2022.

FAVORANTI, Carlos. **Em silêncio, a sífilis avança**. 2021. Revista FAPESP. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/em-silencio-a-sifilis-avanca/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FISCHMAN, Gustavo Enrique; SALES, Sandra Regina; PRETTI, Esther do Lago e. Para além das métricas simplistas na pesquisa educativa. As lições da contínua relevância e impacto freiriano. **EccoS – Revista Científica**, n. 47, p. 23-40, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10752>. Acesso em: 11 jul. 2022.

FLORENCIO, Roberto Remígio; COSTA, Ênio Silva da. A escola no cárcere: uma reflexão sobre a educação dentro dos presídios brasileiros. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 43, n. 84, p. 27-37, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/58867>. Acesso: em 25 out. 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. p. 191 - 213. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v4-bx.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortês e Moraes, 1979. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf. Acesso em: 02 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. Disponível em: http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 02 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/pos-eja-santa-ines/wp-content/uploads/sites/99/2020/07/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Mudan%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 04 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 08 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **The politics of education: culture, power e liberation**. Westport, CT: Bergin e Garvey. 1985 *apud* COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico. A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. **Revista Katálysis**, [S.L.], v. 20, n. 1, p. 111-121, abr. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1414-49802017.00100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/5d4vHvd6QcrMYyPZNqMmfCr/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2023.

GADOTTI, Moacir. Revalidate. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 398 - até qual?

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 13, n. 25, p. 111-132, nov. 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1148>. Acesso em: 26 jun. 2022.

GREEN, Elliott D. What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)?. **Impact of Social Sciences Blog**, 2016. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/66752/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

HOLSTI, O.R. **Content analysis for the social sciences and humanities**. Reading, Mass.:Addison-Wesley, 1969 *apud* LUDKE ; ANDRÉ, 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de saúde do escolar**: análise de indicadores comparáveis dos escolares do 9º ano do ensino fundamental municípios das capitais: 2009/2019 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro : IBGE, 2022. 193 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101955.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da prisão? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2022.

KRIPPENDORFF, K. **Content analysis**. Beverly Hills, Ca.: SAGE, 1980 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 2018.

LANÇA, Héliida. A implantação do EJATEC na rede estadual de São Paulo: mais um ataque à educação de jovens e adultos trabalhadores. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 40, p. 173-194, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50875>. Acesso em 02 set. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação: uma abordagem qualitativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018. 130 p.

MAEYER, Marc De. **A educação na prisão não é uma mera atividade**. Educação; Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dh4zJZ6tdWTRQmMRGDY3SvF/?format=pdf;lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MARTINS, Evandro Silva. **A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação**. Olhares ; Trilhas, Uberlândia, ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/download/3475/2558/12930>. Acesso em: 11 jul. 2022.

MELINO, Heloisa. **Pessoas LGBTI+ em privação de liberdade no Brasil: um estudo exploratório** / Heloisa Melino, Raquel Willadino, Fernando Fernandes. - 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Periferias, 2022. Disponível em: <https://observatoriodefavelas.org.br/acervo/pessoas-lgbti-em-privacao-de-liberdade-no-brasil-um-estudo-exploratorio/>. Acesso em: 24 out. 22

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, p. 45-62, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2022.

MEYRIAT, Jean. Documento, documentação, documentologia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 240-253, jul-set 2016. Traduzido de: MEYRIAT, J. Document, documentation, documentologie. Schéma et Schématisation, n. 14, p. 51-63, 1981 por Camila Mariana A. da Silva; Marcílio de Brito; Cristina Dotta Ortega. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/22480/18073>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MILANEZ, Bruno Augusto Vigo. **'Estado de coisas inconstitucional' e o sistema penitenciário brasileiro**. 2015. Canal Ciências Criminais JusBrasil. Disponível em: <https://canalcienciascriminais.jusbrasil.com.br/artigos/247862191/estado-de-coisas-inconstitucional-e-o-sistema-penitenciario-brasileiro>. Acesso em: 01 set. 2022.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Criticidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 116.

MOREIRA, Gabriela Bragança Costa et al. Adolescentes e as infecções sexualmente transmissíveis: comportamentos de risco e fatores contextuais que contribuem para o aumento da incidência no Brasil. **Revista Interdisciplinar Ciências Médicas**, v. 5, n. 1, p. 59-66, 2021. Disponível em: <http://200.169.1.56/ojs/index.php/ricm/article/view/442/110>. Acesso em: 19 jul. 2022.

NERI, Marcelo; SOARES, Wagner. Desigualdade social e saúde no Brasil. **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 18, p. S77-S87, 2002. Disponível em: https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csp/v18s0/13795.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.

OPAS (OMS). **A cada dia, há 1 milhão de novos casos de infecções sexualmente transmissíveis curáveis**. 2019. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/6-6-2019-cada-dia-ha-1-milhao-novos-casos-infeccoes-sexualmente-transmissiveis-curaveis>. Acesso em: 15 jul. 2022.

PEREIRA, Antonio. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões?. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 24, p. 245-252, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322607729_A_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_ADULTOS_NO_SISTEMA_PRISIONAL_BRASILEIRO_O_QUE_DIZEM_OS_PLANOS_ESTADUAIS_DE_EDUCACAO_EM_PRISOES. Acesso em: 02 set. 2022.

PEREIRA, Antonio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 10, p. 38-55, jan./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/20214/10790>. Acesso em: 25 out. 2022.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; DA SILVA, Luís Fernando Santos Correa. As políticas públicas do Ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização?. **Revista Debates**, v. 4, n. 2, p. 10-10, 2010. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/debates/article/view/16316>. Acesso em: 11 jul. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 1, p. 035-056, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/93094/52791>. Acesso em: 02 set. 2022.

SALES, Jackeline Kérollen Duarte de; SALES, Janayle Kéllen Duarte de; ALVES, Dailon de Araujo; COELHO, Hercules Pereira; OLIVEIRA, Ozeias Pereira de; SANTOS, Rosely Leyliane dos. Fatores de risco associados ao comportamento sexual de adolescentes. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, [S.L.], n. 49, p. 1-10, 18 jun. 2020. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/3382/2080>. Acesso em: 04 mar. 2022.

SANTOS, Alcimar Meirelles; PEREIRA, Antonio. A Educação de Jovens e Adultos em prisões: os sentidos da escolarização para os presos da penitenciária Lemos Brito, Salvador, BA. **Communitas**, Rio Branco, v. 5, n. 11, p. 216-231, jul/set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5191/3235>. Acesso em: 24 out. 2022.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; CRUZ, Fátima Maria Leite; BELÉM, Rosemberg. Adolescentes podem ser alunos ideais? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 173-193, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HJFzD6pcjbb5phQsqBLFc8S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB/NINC/SAP Nº 01. **A oferta da educação básica a jovens e adultos em situação de privação de liberdade no sistema prisional do Estado de São Paulo**: orientações gerais aos servidores da SEE e SAP. São Paulo: Imprensa Oficial, 2016. 68 p. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=20161230002>. Acesso em: 07 abr. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Portaria CGRH nº 05, de 07 de julho de 2022. **Estabelece cronograma e diretrizes para o processo de atribuição da Educação de Jovens e Adultos – EJA, para o 2º semestre de 2022.** Comunicado. São Paulo, 07 jul. 2022a. Disponível em: <https://depirassununga.educacao.sp.gov.br/comunicado-portaria-cgrh-05-de-07-07-2022-estabelece-cronograma-e-diretrizes-para-o-processo-de-atribuicao-da-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-para-o-2o-semester-de-2022/>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução Conjunta SEDUC SAP nº 01, de 25 de novembro de 2021. **Aprova O Plano Estadual de Educação Para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Prisional de São Paulo, Relativo Ao Quadriênio 2020-2024.** São Paulo: Diário Oficial, 25 nov. 2021b. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-conjunta-seduc-sap-no-01-de-25-11-2021-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-para-pessoas-privadas-de-liberdade-e-egressos-do-sistema-prisional-de-sao-paulo-relativo-ao-quadriennio-2020-2021/>. Acesso em: 26 nov. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC nº 108, de 27 de outubro de 2021. **Estabelece as diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio para as Modalidades de Ensino da Rede Estadual de São Paulo e dá providências correlatas.** São Paulo, SP, 28 out. 2021a. Disponível em: <https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacaoRESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20N%C2%BA%20108%20DE%2028-10-2021%20-.PDF?Time=17:13>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC nº 56, de 6 de julho de 2022. **Dispõe sobre a organização curricular de cursos da Educação de Jovens e Adultos da etapa do Ensino Médio.** São Paulo: Diário Oficial, 06 jul. 2022b. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-56-de-6-7-2022dispoe-sobre-a-organizacao-curricular-de-cursos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-da-etapa-do-ensino-medio/>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEE nº 52, de 14 de agosto de 2013. **Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos**

e processos seletivos, e dá providências correlatas. São Paulo: Diário Oficial, 14 ago. 2013a. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2014/06/RESOLU%C3%87%C3%83O-SE-52-de-14-8-2013-PERFIS-PARA-CONCURSO.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista: Ensino Fundamental.** São Paulo: SEESP/UNDIME-SP, 2019. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Administração Penitenciária. **Rol de Procedimentos na área da Educação do Sistema Prisional:** padrão normativo de ações. São Paulo: Funap, 2013b. 21 p.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria Escolar Digital.** 2022c. Disponível em: sed.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 25 jul. 2022.

SATO, Fernando. **Cordão da Mentira:** a democracia dos massacres e o massacre da democracia. A democracia dos massacres e o massacre da democracia. 2021. Jornalistas Livres. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/a-democracia-dos-massacres-e-o-massacre-da-democracia/>. Acesso em: 15 maio 2022.

SAUER, Adeum Hilario; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil:** questões, avanços e perspectivas. Brasília: CNE, 2012. 4 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10586-educacao-nas-prisoereferencia-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 set. 2022.

SCINOCCA, Marcel. Relatório aponta superlotação em presídios de Sorocaba. **Jornal Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 24 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/sorocaba/relatorio-aponta-superlotacao-em-presidios-de-sorocaba-2/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SHANNON, Chelsea L.; KLAUSNER, Jeffrey D. **The growing epidemic of sexually**

transmitted infections in adolescents. *Current Opinion In Pediatrics*, [S.L.], v. 30, n. 1, p. 137-143, fev. 2018. Ovid Technologies (Wolters Kluwer Health). <http://dx.doi.org/10.1097/mop.0000000000000578>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29315111/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SILVA, Andressa Baldini Da. **O trabalho docente na prisão por professores da rede estadual de São Paulo:** entre a lógica da formação e a lógica da adaptação. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/50245/09%20-%20Andressa%20Baldini%20da%20Silva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 out. 2022.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 35-48, 29 jun. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/24527/15729>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SOARES FILHO, Marden Marques; BUENO, Paula Michele Martins Gomes. Demografia, vulnerabilidades e direito à saúde da população prisional brasileira. **Ciência: Saúde Coletiva**, v. 21, p. 1999-2010, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/MztrXvhhdHyWD8GNn8hfT4h/?format=pdf; lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SOUZA, A. C. de; BRANDALISE, M. Ângela T. Política de cotas e democratização do ensino superior: a visão dos implementadores. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p. 515–538, 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i3.7763. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650621>. Acesso em: 11 jul. 2022.

TOMAZELA, Victor Hugo; CLEMENTE, Rafael; PAULA, Sara Reis de; CARVALHO, Luisa Patrícia Fogarolli de. Infecções sexualmente transmissíveis na população carcerária de Alfenas-MG: estudo de prevalência e intervenção educacional. **International Journal Of Health Education**, [S.L.], v. 4, n. 1, p. 23-31, 15 out. 2020.

Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública.
<http://dx.doi.org/10.17267/2594-7907ijhe.v4i1.2659>. Disponível em:
<https://journals.bahiana.edu.br/index.php/educacao/article/view/2659>. Acesso em: 02 ago. 2022.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. **Repositório Institucional UFSCar**. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/>. Acesso em: 26 out. 2022.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. **Pró-Reitoria de Graduação**. 2022. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/cursos>. Acesso em: 26 out. 2022.

WILHELM, Marilene Francieli; SCHLOSSER, Marli Terezinha Szumilo. POLÍTICAS PÚBLICAS E EVASÃO: ACESSO AO ENSINO SUPERIOR, ÀS LICENCIATURAS. SIM! MAS, E DEPOIS? **EDUCAÇÃO**, 10(3), 292–305, 2021. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8373>. Acesso em: 11 jul. 2022.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/ Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 139.