

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PÓS-PROGRAMA GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

**EDUCAÇÃO FORMAL PÚBLICA EM ESPAÇOS PRISIONAIS NO BRASIL: uma
possibilidade de formação humana?**

DOMINGAS SOARES MACIEL DIAS

GOIÂNIA, GO/2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PÓS-PROGRAMA GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

**EDUCAÇÃO FORMAL PÚBLICA EM ESPAÇOS PRISIONAIS NO BRASIL: uma
possibilidade de formação humana?**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção
no Mestrado Acadêmico em Serviço Social, pela
Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Darci Roldão de Carvalho
Sousa

GOIÂNIA, GO/2015

FICHA CATALOGRÁFICA

AGRADECIMENTOS

A cada degrau de dificuldade, Deus me proporcionou o dobro de força e é por isso que hoje, agradeço imensamente a ELE por mais essa conquista.

A você, Tom Carlos, toda minha gratidão por sua compreensão devido a minha ausência por quase três anos em viagens e horas intermináveis no computador ou na mesa estudando.

Meu filho primogênito, Juca, pelos seus calorosos abraços e apoio nas compras de minhas passagens na rodoviária de Rio Verde.

Ao caçula Rafinha que carinhosamente perguntou por inúmeras vezes, “e aí, como vai o mestrado”?

À minha filha, Andressinha, grande companheira, ouvia, lia, corrigia, carregava texto pra lá e pra cá e orientações de como executar o cronograma de estudo.

Pipoca, meu cãozinho amigo, feliz o dia que adotei você! Desculpe-me por te deixar por quase três anos debaixo d mesa ou ao lado do computador esperando-me para passear. O dia terminava a noite chegava e nada...

À minha nora Aretuza Campanatte com seu jeitinho meigo de dizer, “você vai conseguir sogrinha”.

À minha nora/coorientadora Andréa Kochhann, por me ouvir, orientar, exorta e outras coisas que contigo aprendi.

Minha mãe Terezinha que não poupou os ouvidos de Deus para não se esquecer de mim, nesta jornada.

Pai, você foi o meu grande incentivador na minha trajetória acadêmica. Sinto saudades de você.

Ao meu irmão Luiz Carlos, responsável pela escola do meu objeto de estudo.

Aos meus irmãos, sobrinhos, cunhadas, cunhados, afilhados, sogros que torceram por mim, cada um de sua maneira.

Francisco Penã, ou seja, Chiquinho te quero muito, muito, muito...

À minha amiga Maria Sílvia por sua amizade tão linda.

Às amigas e professoras e funcionários do Colégio Rafael Nascimento de Montividiu Goiás, pelo incentivo que me deram durante todo o trabalho.

À professora Darci Roldão pela paciência na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão desta dissertação.

A todos os professores e colegas do curso de mestrado que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento desta dissertação, em especial as professoras das Bancas.

RESUMO

Neste estudo apreende-se e analisa-se a produção teórica e empírica em Programas de Pós-graduação em Mestrado, no período de 2004 a 2013, e, especialmente realizou-se nas bibliotecas digitais das universidades brasileiras, as quais foram uma fonte importante para a localização das produções e, sobretudo, para as mais recentes. Na busca de se organizar essa produção de conhecimento, tendo como pontos essenciais a temática tratada em cada produção, os objetivos, a concepção de educação e a sua direção social e política nas escolas em espaços prisionais no Brasil dado às condições no cotidiano daqueles estabelecimentos caracterizados pela repressão, pela ordem e pela disciplina. Levanta-se como análise se a educação formal pública desenvolvida em unidades prisionais brasileiras interfere na formação humana das pessoas encarceradas. Utiliza-se da pesquisa bibliográfica em dissertações de mestrado, cujo conjunto explicita vários e distintos trabalhos em bases teóricas e metodológicas diferentes. A análise sustenta-se em autores como Aranha (1996), Romanelli (1985), Germano (2005), Ribeiro (1992), Baratta (1990), Fernandes (2005), dentre outros. Acresce-se a essa, a pesquisa documental, de que se vale de regulamentos penitenciários oficiais, de 1850 a 1957, e da Lei 7210/1984 e, assim, situar o leitor quanto ao conteúdo das mesmas. Esclarece ainda, que os autores das dissertações divergiram quanto à finalidade da educação formal pública em prisões. Os autores foram divididos em dois grupos: o primeiro defende a educação escolarizada como instrumentalização de sujeitos, para que tenham uma prática social crítica e transformadora; já o segundo, apreende a educação formal pública no interior das prisões como instrumento capaz de “reeducar” as pessoas encarceradas e prepará-las para o retorno à sociedade, tendo como referência a Escola Positivista. Foram coletados cinquenta e seis trabalhos – artigos, teses e dissertações-dos quais foram escolhidas vinte dissertações de mestrado por se aproximarem do objeto em questão.

Palavras-chave: Educação Formal Pública em Unidades Prisionais; Concepção de Educação; Direção Social e Política; Matrizes Teóricas e Metodológicas diferentes.

ABSTRACT

In this study it seizes up and analyzes the theoretical and empirical production of Postgraduate Master's Program, from 2004 to 2013, and spatially held in digital libraries from Brazilian universities, which were one important source for the location of production and, above all, for the latest. In seeking to organize this production of knowledge, with the main points the theme treated in each production, the objectives, the concept of education and its social direction and policy in schools in prison spaces in Brazil given the conditions in the daily lives of those establishments characterized by repression, for order and discipline. Rises as analysis to public formal education developed in Brazilian prisons interferes with the human formation of incarcerated people. It is used in the literature dissertations, which set explicit and several different jobs in different theoretical and methodological bases. The analysis is sustained in authors like Spider (1996), Romanelli (1985), Germano (2005), Ribeiro (1992), Baratta (1990), Fernandes (2005), among others. Added to this, the documentary research that draws on official prison regulations, 1850-1957, and the Law 7210/1984 and thus position the reader as to the content contained within. Clarifies further that the authors of dissertations diverged as to the purpose of public formal education in prisons. The authors were divided into two groups: the first advocates school education as a subject of exploitation so that they have a social practice critical and transformative; already the second, captures the public formal education inside the prisons as an instrument to "re-educate" incarcerated people and prepare them to return to society, with reference to the positivist school. Collected were fifty-six work - articles, theses and dissertations, of which twenty were chosen master's theses by approaching the object in question.

Keywords: Public Formal Education in Prisons; Concept of Education, Social and Political Direction; Theoretical and Methodological different Matrices.

LISTA DE SIGLAS

ABC - Cruzada de Ação Básica Cristã

ABE - Associação Brasileira de Educação

AIDS - Síndrome de Imunodeficiência Adquirida

ANL - Aliança Nacional Libertadora

APAC - Associação de Proteção e Assistência aos Condenados

Banco Mundial- BM

BIRD - O Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

CBAS - Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB - Comissões Eclesiais de Base

CELATS - Centro de Estudos Latino-Americano de Trabalho Social

CENEAS - Coordenação Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais

ABESS - Convenção da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Sociais

CIA - Agência Central de Inteligência

CIAC - Centros Integrados de Atendimento à Criança

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNER- Campanha Nacional de Educação Rural

CNPCP - Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

CPP - Casa de Prisão Provisória

CPT- Comissões Pastorais da Terra

CRISMA- Centro de Reeducação Inclusão Social de Mulheres Apenadas

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DA - Diretórios acadêmicos

DCE - Diretoria central dos Estudantes

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ETFs - Escolas Técnicas Federais

EUA – Estados Unidos da América

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

FUNAP - Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel

FUNDAÇÃO EDUCAR - Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDF - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDO - Unicef das Nações Unidas para a infância

GT – Grupo de Trabalho

IAPEN - Instituto Penitenciário do Amapá

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB - Lei de Diretrizes e Base

LEP – Lei de Execução Penal

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PLC - Projeto de Lei da Câmara

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

POG - Penitenciária Coronel Odenir Guimarães

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRSM - Presídio Regional de Santa Maria

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura

USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	15
1.1 A educação no Brasil Colônia e República.....	15
1.2 A educação pública e privada: projetos em disputa na Revolução Burguesa no Brasil até o fim da ditadura.....	20
1.3 O processo de redemocratização da sociedade e sua influência na educação brasileira.....	49
CAPÍTULO II EDUCAÇÃO FORMAL PÚBLICA NAS PRISÕES NO BRASIL.....	59
2.1 A realidade no sistema prisional.....	65
2.2 A produção de conhecimento sobre educação formal pública no sistema prisional em Dissertação de mestrado.....	71
2.2.1 Concepções de educação para os autores das dissertações de mestrado.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	96

INTRODUÇÃO

Esta exposição tem como objeto de estudo a educação formal pública em espaços prisionais no Brasil: uma possibilidade de formação humana? O objetivo constitui em compreender a concepção de educação e a sua direção social e política nas instituições prisionais dadas às condições do cotidiano prisional caracterizado pela repressão, pela ordem e pela disciplina, ao mesmo tempo analisar os antecedentes históricos da educação brasileira. Torna-se importante ainda, identificar pela pesquisa bibliográfica por meio da análise da produção de conhecimentos (2004-2013) a educação formal pública está sendo desenvolvida nas prisões brasileiras.

Levanta-se como análise se a educação formal pública desenvolvida em unidades prisionais do Brasil interfere na formação humana das pessoas encarceradas. A hipótese é de que a educação formal pública interfere na formação humana e profissional das pessoas encarceradas, de forma a contribuir no seu processo de conhecimento da realidade.

A escolha deste objeto pela pesquisadora ocorre por dois motivos: o primeiro é por ser historiadora em uma área que muito se discute temas sociais influenciadas por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais e em segundo por ser professora da disciplina de História, de escola da rede estadual, no Ensino Médio, na qual, muitas vezes, ministram-se aulas para jovens “em conflito com a lei”.

A relevância deste trabalho emerge por diversas inquietudes da pesquisadora, dentre elas, o convívio permanente com as desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais, as contradições e contrastes sociais, o descaso do Estado brasileiro diante dos problemas de superlotação das celas, as debilitadas e insalubres instalações físicas, falta de trabalhadores e as condições de vida no interior das prisões. E, por fim, a contribuição para o meio acadêmico, principalmente, na área de educação pública e, em especial, da educação nas prisões brasileiras e efetivação do ensino de qualidade no sistema prisional.

Existem diferentes fontes históricas, teóricas e metodológicas que norteiam a existência de diferentes concepções de educação formal pública nas prisões que adotaram programas e/ou projetos de educação. De um lado, aqueles com a concepção de “preparar” a pessoa encarcerada á oportunidade de dispor de alguma atividade profissional quando posto novamente em liberdade para qual seja exigido um mínimo de escolaridade, e de outro, aqueles que veem na educação mais que a instrução escolar e fortalecimento da autoestima, mas, sobretudo, a conscientização de direitos e deveres, possibilitando um processo de conhecimento que seja capaz de elevar a visão do mundo dessas pessoas encarceradas e que

auxilie no entendimento do valor da liberdade quando ao regresso na sociedade. No entanto, pensar em educação e trabalho como forma de conduzir as pessoas encarceradas ao arrependimento ou até mesmo “readaptá-la” no mundo social é uma concepção positivista e que, com a entrada do ideário neoliberal no Brasil, não há garantia que essas pessoas, ao saírem da prisão, consigam recolocação no mercado de trabalho capitalista compatível com seus esforços.

Para o desenvolvimento da análise do referido objeto utiliza-se de pesquisa bibliográfica de dissertações de Programas de Pós-Graduação em Mestrado e autores de matrizes teóricas e metodológicas diferentes, Aranha (1996), Romanelli (1985), Germano (2005), Silva Junior (2011), Ribeiro (1992), Baratta (1990), Fernandes (2005), dentre outros. O exame de documentos oficiais com base nos regulamentos penitenciários e da Lei nº 7.210/84. Valeu-se ainda dessas dissertações análise da concepção de educação e a direção política e social nas escolas inseridas nas prisões em que Ferreira (2002, p. 258) afirma que:

definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

A exposição está delimitada no tempo histórico de 2004 a 2013 e, de modo especial, a busca é realizada nas bibliotecas digitais das principais universidades e centros universitários brasileiros¹. E, quantitativamente, analisam-se vinte trabalhos com o levantamento das dissertações de mestrado, direcionado pelas palavras-chave “educação- prisão” e “Educação Prisional”.

Para a revisão de literatura sobre o objeto em análise tem-se que no âmbito da legislação, o termo ressocialização tem o mesmo significado de reintegração. Baratta (1990, p. 145) possui um conceito diferente das normas legais e explica que “o conceito de reintegração social requer a abertura de processo de interações entre o cárcere e a sociedade, no qual os cidadãos recolhidos no cárcere se reconheçam na sociedade externa e a sociedade externa se reconheça no cárcere”. Nas palavras do autor, sistema penitenciário tem como

¹ O Centro Universitário do Distrito Federal, Universidade Federal de São Carlos, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal de Goiás, Universidade federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de São Paulo, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade do Estado de Minas Gerais, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal do Paraná, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Universidade Católica do Salvador e Universidade Estadual Paulista.

política o aprisionamento e a vigilância. Assim, a “ressocialização” nessa perspectiva é um desafio, pois no ambiente prisional a liberdade é substituída pela submissão, a autonomia pela disciplina e a ética pela violência e corrupção.

Para Silvio Júnior (2011), vários são os motivos que fazem com que a Educação Formal não se efetive, entre eles, a falta de uma infraestrutura predial adequada, como salas de aula com condições propícias para o desenvolvimento da atividade escolar. Salas com ventiladores, devidamente iluminadas, com um acervo de bibliotecas, banheiros para estudantes e professores, etc. Soma-se ainda a falta de segurança para a realização do processo educacional. Ainda há, a falta de pessoal qualificado dentro do sistema carcerário para atendimento na área administrativa.

O mapeamento da produção de conhecimentos nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no campo da educação pública nas prisões brasileiras, As dissertações de mestrado coletadas são temas que aproximam do objeto de estudo sobre a educação nos presídios brasileiros. Nesse mapeamento vale-se da leitura de resumo, palavras-chave, introdução e considerações e análise das concepções de educação para os autores das dissertações de mestrado, sendo que um grupo de autores progressistas concebe a educação como um direito social e o outro grupo, na concepção positivista ligado ao conceito de “ressocialização” em que a educação possa preparar o encarcerado para ingressar no mercado de trabalho quando de seu retorno a “sociedade livre”.

A estrutura desta dissertação efetiva-se em dois capítulos. O primeiro é intitulado de a trajetória histórica da educação brasileira, como a educação no Brasil Colônia e República. Neste período, a educação atendia aos interesses políticos da Metrópole e aos objetivos religiosos e políticos da Companhia de Jesus, porém, até ao final do Império pouco se fez pela educação brasileira. No entanto, nas primeiras décadas da República tentaram-se várias reformas a fim de dar um significado a educação.

Analisa a educação pública a partir de 1930 e a disputa de projetos na Revolução Burguesa no Brasil. Após a Revolução de 1930 ocorreram mudanças na economia e na política, e essas influenciaram na educação. A primeira medida do governo foi à criação do Ministério de Educação e Saúde Pública tendo como ministro Francisco Campos que empreendeu várias reformas ao ensino secundário, comercial e superior, e posteriormente, as Reformas de Gustavo Capanema.

Nesse período a educação foi alvo de muitas discussões e debates, e foi nessas discussões que resultaram a elaboração do documento denominado de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que representou um marco na renovação educacional do Brasil.

Outra disputa foi a elaboração e promulgação da LDB de 1961, que demorou treze anos para ser sancionada. A partir dos governos militares, a política educacional foi associada às demais políticas públicas e econômicas do Estado, assim a educação como sempre, seguia neste contexto desempenhando um papel estratégico servindo aos interesses do capital.

Analisa-se a educação no momento da redemocratização do país marcada pela Reforma do Estado brasileiro nos anos de 1990 e pelos movimentos da sociedade civil em busca de suas liberdades restringidas pelo governo. Neste contexto, a educação escolar juntamente com as demais políticas sociais passaram a ser associada com a política econômica como objetivo de gerar resultados para o fortalecimento econômico do Estado.

O segundo capítulo, explica-se a educação formal pública nas prisões bem como a realidade do sistema prisional brasileiro. A realidade social no sistema prisional brasileiro apanhado na produção de conhecimento sobre esta educação em dissertação de mestrado. A fim de compreendê-la como um processo que interfere na formação a que ela se destina. E por fim as considerações finais tratam das concepções dos autores estudados.

O desafio desta dissertação é analisar a educação formal pública em espaços prisionais no Brasil inserida na trajetória da educação brasileira, a fim de saber a quem ela se destina. E por fim, as considerações finais tratam das concepções dos autores.

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este capítulo objetiva discutir a educação brasileira desde a sua instalação pelos jesuítas, passando por reformas com a sua reorganização instituída por Marques de Pombal. A visão de educação popular, a necessidade do acesso e o mito da universalização da educação pública. Período que abarca a instauração da Primeira República até a República Nova. Ainda, discute política educacional após o processo de redemocratização no país e sua relação com o crescimento econômico na luta da sociedade civil organizada em busca de suas liberdades restringidas pelo governo. Esse resgate é uma exigência para a discussão e explicação da presença e da educação pública nos espaços prisionais inserida no processo histórico da educação no Brasil, de uma forma geral. Já que a educação nos espaços prisionais não se desvincula da educação formal. Para tal finalidade, valer se a de autores Aranha (1996), Romanelli (1985), Germano (2005), Ribeiro (1992), Baratta (1990), Fernandes (2005), dentre outros.

1.1 – A educação no Brasil Colônia e República

A história da educação no processo de colonização caracterizou-se por uma educação religiosa, por influência da Companhia de Jesus. A Companhia de Jesus criada em Paris, no dia 15 de agosto de 1534, por Inácio de Loiola; em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja Católica, podendo ser considerada um dos principais instrumentos da Contra Reforma (RIBEIRO, 1992).

A Igreja católica viu no trabalho dos jesuítas a possibilidade de recuperar a sua confiabilidade atuando tanto na Europa como em terras recém-descobertas pelos portugueses na missão de desenvolver trabalhos educacionais e religiosos com os povos que não foram alcançados pelo protestantismo. Assim, os padres jesuítas chegaram ao Brasil no Período Colonial na companhia do primeiro governador geral Tomé de Souza, em março de 1549(RIBEIRO, 1992).

O projeto educacional no Brasil ocorreu no período da colonização pelos portugueses, por meio da atuação dos jesuítas. No contexto de uma sociedade de economia agrário-

exportadora dependente, explorada pela metrópole, sem diversidade nas relações de produção, a educação não era considerada um valor social importante. Servia de instrumento de dominação da Colônia pela aculturação dos povos nativos.

O ensino ministrado pelos jesuítas como destaca Romanelli (1985, p.34), “era completamente alheio às necessidades da vida colonial”. A missão dos jesuítas era catequizar os índios segundo os princípios da igreja católica, soberana naquela época, e, por outro lado, oferecer uma educação para os “filhos homens” da elite brasileira, que naquele período se considerava elite portuguesa vivendo no Brasil. Esse ensino baseava-se no método da imitação e reprodução, de caráter extremamente religioso e conservador. E quanto aos negros, ficavam a margem de qualquer direito, ainda mais a educação.

Naquele período, as escolas eram regulamentadas por um documento denominado de *Ratio Studiorum*² foi criado para manter a soberania católica na educação. Ele era o plano de estudos da Companhia de Jesus e apresentou fundamental importância para consolidar os objetivos da educação jesuítica. Esse documento organizava e regia a atividade nos colégios e estabelecimentos de ensino. De acordo com Manacorda, (2010, p. 248), “no fim do século (1586-99) apareceu o *Ratio Studiorum*, que regulamentou rigorosamente todo o sistema escolástico jesuítico: a organização em classes, os horários, os programas e a disciplina”.

Esse projeto de educação vigorou-se por muitos anos no Brasil Colônia, mas a partir de 1759, Marques de Pombal insatisfeito com o ensino jesuíta, expulsa os mesmos da Colônia e implanta um novo modo de ensino. Porém, no século XVIII, a Vanguarda Iluminista estabeleceu transformações notáveis nos modos de administração de várias monarquias europeias. Inspirados pelas noções de razão e progresso calcados por esses movimentos, reis e ministros empreenderam medidas que procuravam aprimorar o aparelho administrativo e a economia de seus Estados. Seguindo essa tendência D. José I e Marques de Pombal pretenderam sanear a deficitária economia de Portugal.

Dessa maneira, o ministro laicizou a administração do Estado, ou seja, a separação entre as discussões políticas e os dogmas religiosos foi separada, e fez de sua temática a ideia de libertar o comércio da regulamentação britânica e a necessidade de proteger e desenvolver a indústria nacional. E para atingir o objetivo de transformação da economia portuguesa, Pombal precisava a princípio fortalecer o Estado e o poder do rei, e para isso era necessário o enfraquecimento do prestígio e poder da nobreza e do clero que tradicionalmente limitava o poder real.

²O *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos – o método pedagógico dos jesuítas, publicado em 1599 foi sistematizado a partir das experiências pedagógicas, que tiveram início no Colégio de Messina, primeiro colégio aberto na Sicília, em 1548, segundo (ARANHA, 1996).

O Ministro tomado por essas ideias buscou aumentar as atividades econômicas no Brasil, para isso, criou companhias de comércio (Grão-Pará, Paraíba e Pernambuco) e indústria têxteis; mas suas tentativas de concretizar um polo industrial forte e em condições de competir no mercado interno e externo, durou pouco. Isso se deu porque muitas indústrias tiveram curto período de funcionamento em virtude da pequena demanda do mercado interno e muitos ainda optavam por produtos manufaturados ingleses.

Em relação ao ensino, em especial na Colônia brasileira, passava para a responsabilidade do Estado Português em que o pensamento metodológico assumia uma postura de escola pública e laica. É o surgimento do espírito moderno em que, a introdução dos ideais iluministas, nas ciências e em específico na educação, se processa de acordo com as condições sociais da época.

A nova organização escolar provocou um retrocesso no sistema educacional do Brasil, por demorar mais de uma década para iniciar a nova reestruturação educacional, assim, a educação acabou ficando praticamente sob a responsabilidade das famílias aristocráticas, portanto, apenas os filhos da elite tinham acesso à educação segundo (ARANHA, 1996).

Entretanto, o Estado começa a acompanhar as questões ligadas à educação, ainda que de modo precário e insuficiente, e aos poucos tomando as primeiras medidas, como as Aulas Régias criadas para substituir o ensino dos professores-padres jesuítas, propunha uma educação leiga “no ensino de disciplinas isoladas com a intenção de oferecer aulas de línguas modernas como o Francês, além do desenho aritmético, ciências naturais” como explica Aranha (1996, p. 134), ainda assegura Romanelli (1985, p. 33) que, “a escola era frequentada somente pelos filhos homens que recebiam apenas uma educação, que os preparava para assumir a direção do clã da família e dos negócios no futuro”.

Diante da eminente possibilidade de invasão das tropas francesas, o Rei de Portugal decidiu fugir às pressas para uma de suas colônias, optando pelo Brasil por motivos estratégicos de segurança. Assim, a história do Brasil começou a mudar quando o rei D. João VI juntamente com toda a sua família e os membros mais poderosos da corte desembarcaram em 1808, no porto do Rio de Janeiro, capital do país naquele período. Criaram-se Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, Jardim Botânico e a principal delas, a Imprensa Régia. Entretanto, nada foi feito para a maioria da população brasileira, formada por brancos pobres, escravos e índios que não foram beneficiados.

Com a vinda da família real para o Brasil ocorreram mudanças em relação à economia, ao que se refere à elevação do Brasil a Reino Único e Abertura dos Portos Segundo (MOTTA,

1997), mas ainda assim não serviu para mudar a condição de exploração da Colônia e muito menos teve interesse de oferecer um ensino à população.

Em 1822 D. Pedro I proclamou a Independência do Brasil, porém, a emancipação brasileira anunciava mudanças para o país, inclusive para a educação. A Constituição de 1824 contava com um artigo referente à educação em que a instrução primária deveria ser gratuita para todos os cidadãos e que deveria ser criada escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos. Apesar da Constituição de 1824 determinar que a instrução primária fosse para todos, não consideraram os negros, brancos pobres, indígenas e mestiços como cidadãos. O governo imperial lançou em 15 de Outubro de 1827 a primeira lei voltada para os rumos da educação nacional, o que vai ser o único instrumento legal desse caráter por mais de um século (VIERIA; FREITAS, 2003).

A lei determinava que todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos tivessem escolas primárias. Porém essa lei ficou só na teoria, não sendo capaz de organizar a educação popular, fracassando em suas metas por motivos econômicos, técnicos e políticos. E ainda neste período, foi criado o Ato adicional de 1834, explica Nogueira (2001, p. 108).

o Ato Adicional (uma emenda constitucional) foi aprovado em 12 de agosto de 1834 com o objetivo de amenizar os conflitos do período regencial. Criou as assembleias provinciais e possibilitou às mesmas, no artigo 10º parágrafo 2º, legislar 'sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral'.

A descentralização o sistema educacional do país, passando para cada província o dever de legislar, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário. Cabe advertir que a descentralização do ensino agravou a crise da educação em nível nacional, pois a distribuição de escolas e recursos entre as províncias já era desigual, o que veio aguçar ainda mais as diferenças regionais, privilegiando mais uma vez a elite e os grandes centros do país.

Durante o governo de D. Pedro II, ocorreram grandes discussões em torno do desafio do Estado em ampliar a oferta da educação, mas essas discussões ficaram apenas no papel, não fizeram valer o artigo inscrito na Constituição de 1824 determinando que a instrução primária fosse para todos, mas em contrapartida, as escolas privadas em grande parte de cunho religioso tinham grande aceitação junto à elite oligárquica, preferindo educar seus filhos e resistindo a possibilidade de uma educação pública e gratuita, o que para eles significava perda de qualidade.

A “criação do Colégio Pedro II”, foi um exemplo em que somente os economicamente privilegiados poderiam despendar o valor necessário para custear estudos longe de casa. O Colégio Pedro II foi desenhado para servir de modelo para outras instituições de ensino secundário, era o único que podia conferir grau de Bacharel, requisito básico para ingresso no curso superior e, logo, oferecia um ensino propedêutico voltado para as elites conforme assevera (GHIRALDELLI JR, 2006).

Com a República instalada no Brasil, a partir de 1889, houve a necessidade de promulgar uma nova Constituição que garantisse e estabelecesse a nova forma de governo que ali se instalara. Em 1891, a Constituição da República foi promulgada instituindo o sistema federativo de governo.

A proclamação da república não alterou a história da educação, apesar das várias reformas empreendidas por muitos estados brasileiros. A república não ampliou as oportunidades quanto à educação, pois afirma Romanelli (1985, p. 62) que, “até 1900 e 1920 o Brasil contava com uma população de 65,3% de pessoas sem alfabetização”, e quanto à educação pós-primária era voltada para a chamada técnico-profissional, compreendendo as escolas de ofício, as escolas normais, as escolas comerciais e agrícolas. A chamada escola secundária de tipo acadêmico ou pré-acadêmico, não tinha caráter popular, constituindo simples escolas preparatórias ao ensino superior (ARANHA, 1996).

Nessa perspectiva a educação escolar no Brasil foi constituída como um símbolo de *status* social e cultural, o que a tornava praticamente restrita à elite econômica e intelectual dos filhos dos grandes fazendeiros que se dirigiam para o estrangeiro ou para os centros urbanos desenvolvidos do Brasil para estudar.

Enquanto isso, na década 1920 iniciou-se as primeiras formas de organizações de classes para a defesa de interesses comuns de trabalhadores. Começou a ganhar visibilidade a mudança na estrutura da sociedade brasileira em decorrência do desenvolvimento industrial e urbano. Nessa via de expansão, os operários urbanos cresciam em consequência do êxodo rural e ao mesmo tempo, recebiam influências ideológicas dos operários de origem europeia, e com isso, aumentavam o grau de consciência de classe, o que fez crescer o número de reivindicações e movimentos grevistas.

Por outro lado, nessa mesma década surgiram dois movimentos da classe média, o Tenentismo e a Coluna Prestes. Ambos descontentes com a situação política do Brasil propunham reformas na estrutura de poder do país, entre as quais se destacam o fim do voto de cabresto, instituição do voto secreto, reforma na educação pública e o fim do sistema oligárquico mantido pela República do café-com-leite (PRADO JUNIOR, 1987).

A partir das décadas de 1920 – 1930, o Brasil passou por momentos de mudanças importantes em várias esferas da sociedade: econômica, política, cultural e educacional. Estas décadas assistiram a diversas manifestações que foram organizadas na tentativa de marcar o pensamento de rompimento com estruturas velhas e arcaicas da sociedade. Estruturas estas que já haviam sido rompidas no cenário internacional. No campo educacional é o período onde florescem as ideias de educação de importantes nomes como o de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Carneiro Leão, Anísio Teixeira, entre tantos outros. Esses intelectuais foram representantes de uma forma de pensar a educação e, a partir de suas ideias, trabalharam na implantação de projetos políticos educacionais em várias regiões do país. Trouxeram o tema da escola pública para foco de discussão para além do campo político governamental.

Analisaremos a seguir as reformas na educação brasileira, nos anos 1930 até o fim da ditadura militar procurando avaliar de que forma o campo educacional se constituiu em mediação privilegiada para sua estratégia política mais ampla de construção, no país, de um Estado Nacional forte, centralizador e intervencionista.

1.2 – A educação pública e privada: projetos em disputa na Revolução Burguesa no Brasil até o fim da ditadura.

Nos anos que se seguem a partir de 1930, foi uma época de grandes contradições na realidade brasileira, onde os direitos sociais despertaram pela primeira vez no contexto nacional, como meio utilizado pelo governo para diminuir as pressões populares por melhores condições de vida. Foi um momento de grande instabilidade e disputas políticas indo de um período mais democrático até ao autoritarismo.

No que se refere à área política no Brasil na década de 1930, é necessário analisar o processo revolucionário denominado de “Revolução de 1930”. O Estado burguês adotou medidas centralizadoras que garantisse a unidade nacional e sua presença em setores estratégicos, como na supremacia sobre o próprio território nacional. Nesse contexto, Getúlio Vargas assume o poder em 1930. A partir daí, deu-se início a uma nova fase da história política brasileira, iniciando com o Governo Provisório.

A partir desse momento o Estado assume uma posição de forte centralismo político, intervencionismo estatal e nacionalismo econômico. Ao mesmo tempo, procurou aproximar-se do proletariado urbano, com uma legislação trabalhista que incorporava antigas reivindicações operárias. Para Cunha (1981, p. 24):

as forças que levaram Vargas ao poder em 1930 eram heterogêneas, não possuindo um ideário comum. Essa coalizão de grupos heterogêneos, que fizeram a revolução, explica em partes as oscilações do comportamento de Getúlio, que para sustentar-se no poder teve que fazer concessões a todas elas, em grau diretamente proporcional às contribuições que cada uma poderia dar para a manutenção de sua liderança.

Nas palavras do autor a “Revolução de 1930”, foi um movimento que uniu forças heterogêneas do ponto de vista de suas bases sociais e aspirações, pois os revolucionários apresentavam um inimigo comum, a oligarquia agrária e exportadora, porém, as metas e interesses se diferenciavam de acordo com as necessidades de cada grupo. Desse modo, Getúlio Vargas aproveitou da dissidência entre as oligarquias e uniu-se com a burguesia e estabeleceu alianças com setores da burguesia rural e com a classe operária para golpear de vez a oligarquia agroexportadora detentora do poder político.

Na concepção de Fernandes (2005), a “Revolução de 1930” marcou a ausência de uma sucessão de acontecimentos de impacto de uma revolução propriamente dita, não impediu o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, mas ditou-lhe um ritmo próprio e uma condição particular. Explica Fernandes (1976, p. 214) que:

a redução do campo de atuação histórica da burguesia exprime uma realidade específica, a partir da qual a dominação burguesa aparece como conexão histórica não ‘revolução nacional e democrática’, mas do capitalismo dependente e do tipo de transformação capitalista que ele supõe.

Para levar a cabo o conceito revolução, seria necessária uma aliança entre os trabalhadores urbanos e rurais. Essa aliança poderia também contar com o apoio de uma burguesia autônoma alinhada aos interesses nacionais e disposta a abrir mão de seus privilégios históricos, o que dificilmente ocorreria nos países dependentes como o Brasil.

As transformações que passara o país as mais significativas foram: industrialização em larga escala nas regiões econômicas mais ativas, notadamente em São Paulo e o novo projeto de educação pública brasileira. Assim, uma das principais alavancas da industrialização brasileira foi o estrangulamento do mercado externo em decorrência da I Guerra Mundial (1914-1918) e a crise instalada com a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929. Logo a industrialização tomou impulso em virtude das restrições ao comércio internacional e dificuldade de abastecimento exterior do país. Somando os preços dos produtos fundamentais que sustentavam a exportação brasileira, em especial o café caiu bruscamente, enfim as exportações sofreram consideráveis reduções.

Nesse contexto, a economia brasileira direcionava-se para novos rumos, aliás, era o único caminho para sair da situação calamitosa, isto é, deixar de ser um simples fornecedor do

comércio e dos mercados internacionais, e tornar-se uma economia nacional voltada para a satisfação das necessidades da população brasileira e foi nesse sentido que o setor industrial tornou-se o eixo norteador das discussões e medidas políticas, pois até então a indústria era elementar uma baixa participação na economia nacional. Como afirma Germano (2005, p. 72) “Nessa perspectiva, o Estado brasileiro exerceu um papel decisivo na organização da produção, sendo, ao mesmo tempo, promotor e ator da industrialização”.

A economia brasileira nesse período viu-se fortemente abalada pelo cessar de investimentos estrangeiros que obrigou o país a abandonar a exportação de suas produções. O capitalismo industrial se instalou como uma proposta de se aproveitar os recursos nacionais e fortalecer a economia brasileira, deixando as importações e passando a produzir os produtos dentro do país. Segundo Romanelli (1985, p. 48):

a Economia brasileira reagiu de forma dinâmica aos efeitos da crise: o crescimento do mercado interno e a queda das exportações implicaram a transferência da renda de um para outro setor. Essa transferência se fez do setor tradicional para o moderno, ou seja, da área agrícola para a industrial. Tudo isso trouxe consequências benéficas para o setor industrial, que, graças à crise, passou a contar com a disponibilidade do mercado interno, então não mais dominado pelo capital estrangeiro, e com a possibilidade de um aproveitamento mais intenso de sua capacidade já instalada e que, até então, vinha operando em regime de sub aproveitamento, por causa da concorrência das importações.

Nessa perspectiva o Estado brasileiro precisou contar com a receita das exportações agrícolas, e ainda criar regras que beneficiassem o setor industrial, em detrimento de outros setores. De acordo com Prado Junior (1987, p. 290), “a indústria nacional veio progressivamente substituindo com seus produtos a importação de quase tudo o que diz respeito a bens de consumo corrente; inclusive, depois da II Guerra Mundial, os bens duráveis e parte já significativa dos bens de produção”.

Mas para a implementação dessa nova política econômica teve início já sob a égide do capitalismo monopolista e da Segunda Revolução Industrial, o que significava que a produção de automóveis ou caminhões, derivados de petróleo ou produtos farmacêuticos, eletrodomésticos ou material de comunicação não poderia ser feita em pequena escala, por empresas familiares, que cresceriam paulatinamente mediante a acumulação de seus próprios lucros. A substituição de importações³ que se impunha, a partir dos anos 30, requeria uma reestruturação em profundidade das relações de produção.

³ Segundo Tavares (1972, p.59), a substituição de importações foi a diretriz básica que orientou a política de desenvolvimento no período. Seu fundamento residia na crença em que a viabilidade econômica do Brasil dependia do crescimento e fortalecimento do mercado interno.

Para a produção de mercadorias eram necessários vultosos investimentos e um mercado de capital que não existia no Brasil, o que inviabilizava a passagem do país para a fase do capitalismo monopolista sob a égide do capital privado nacional. A alternativa adotada foi fazê-lo mediante a intervenção do capital estatal.

Durante o Estado Novo ocorreu o primeiro estágio de nacionalização da economia industrial, e proprietários de terras tornaram-se aliados e assistiram ao processo de nacionalização da economia. Foram criadas empresas estatais, autarquias mistas e foi estabelecido o controle nacional sobre áreas estratégicas, como o petróleo.

Como se tornou um importante produtor de bens e serviços de infraestrutura afirma que o Estado tornou-se um importante produtor de bens e serviços de infraestrutura e abriu caminho para o desenvolvimento industrial privado do Brasil e favoreceu a participação de profissionais das classes médias e de militares em seu aparelho administrativo (DREIFUSS, 1991).

O governo nesse momento esforçou-se em investir na indústria de base como forma de garantir a infraestrutura de que o capitalismo nacional necessitava para expandir-se. Capitalistas e governo tinham uma mesma visão sobre o caminho a ser adotado para industrializar o país. Segundo Diniz (1986, p. 92) ambos compartilhava da crença de que a “necessidade da interferência estatal como fator de correção de distorções, de organização de disciplina dos mecanismos econômicos”.

O incentivo para o mercado interno, ou seja, uma concentração de esforços para a fundação de um Estado nacional para o desenvolvimento urbano e para a necessária expansão de novas formas de atividades econômicas marca um momento de transição para a “era da sociedade nacional”.

Em relação ao capitalismo monopolista no Brasil pode-se entender a partir da crise de 1929 e a Segunda Guerra Mundial que o capitalismo monopolista marcou a periferia como fornecedora de matéria-prima, definitivamente. O crescimento econômico das sociedades centrais incorporou à estrutura, à dinâmica e ao crescimento econômico destas, as formas primárias de funcionamento do capitalismo periférico.

O Brasil nesse período enquadrava no rol dos países periféricos, assim a “Revolução de 1930” inaugurou o início do capitalismo monopolista. Nessa perspectiva, analisa (FERNANDES, 2006) que, graças a esse quadro global, não é só a transferência do padrão de desenvolvimento inerente ao capitalismo monopolista das economias centrais para as economias periféricas que possui um caráter político. A própria implantação, a posterior irradiação e a consolidação desse padrão de desenvolvimento nas economias periféricas terão

de assumir também um caráter especificamente político. Nas palavras do autor, as próprias guerras podem ser consideradas formas de acúmulo capitalista.

Nesse contexto, o capital financeiro, os grandes banqueiros e os oligopólios industriais junto das forças armadas, enriqueciam a custa da morte e da violência nas guerras. Dividiram o mundo entre si e, assim como toda a história do capitalismo, espoliaram qualquer força contrária ao seu incessante acúmulo.

Com o projeto de industrialização implantado no Brasil a partir da “Revolução de 1930” e a crescente urbanização impulsionaram concomitantemente o processo de escolarização. Visto que, até então, a economia brasileira assentava nos moldes agroexportador, é possível afirmar que a educação nesse momento não desempenhou qualquer papel importante na qualificação da população. Assim, o elevado índice de pessoas sem alfabetização e, conseqüentemente a defasagem escolar do período, não eram uma questão importante a ser resolvida pela política estatal brasileira. A educação escolar era para poucos, como esclarece Romanelli (1985, p. 46), “a função social da escola era, então, a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a ‘inteligência’ do regime”.

A educação só passou a ser considerado como instrumento fundamental a partir do projeto de industrialização e a crescente urbanização no Brasil. Nessa perspectiva, a escola deveria preparar jovens para as atividades profissionais e que desenvolvessem potencialidades para gerarem fontes de produção e de riqueza. A educação passava a ser pensada de acordo com os ideais e interesses de cada grupo.

No entanto, no desdobramento da “Revolução de 1930” a educação foi alvo de manifestações políticas ideológicas acirradas. Esses conflitos estiveram presentes nas Conferências da Associação Brasileira de Educação (ABE)⁴. Na IV Conferência Nacional de Educação a divergência entre os dois grupos evidenciavam interesses opostos, de um lado, a Igreja Católica e setores conservadores que não queria perder a hegemonia histórica na condução da política nacional de educação; de outro, setores liberais, progressistas que idealizavam um modelo da Escola Nova, propunham uma escola pública para todas as crianças e adolescentes.

⁴ Associação Brasileira de Educação (ABE), criada por um grupo de professores, entre eles Fernando de Azevedo que representava a corrente do liberalismo brasileiro, denominada de “elitista”, cuja visão de educação era para a formação escolar das camadas médias e das elites dirigentes, e enquanto Anísio Teixeira, idealizador do movimento da Escola Nova norte-americano tinha uma concepção igualitarista. A Associação Brasileira de Educação conseguiu realizar várias Conferências Nacionais de Educação. A primeira delas, em 1927, foi realizada em Curitiba/PR. Mas as mais famosas foram a IV no Rio de Janeiro (1931) e a V em Niterói (1932/1932), das quais participaram os motivos para a redação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional”, fruto de debates acirrados em torno de questões cruciais, como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a laicidade, a coeducação e o Plano Nacional de Educação Romanelli (1985, p. 128/130).

Essa divergência entre os setores conservadores e liberais em prol do controle da educação foi desde a década de 1920, momento em que teve um papel importante como instrumento de pressão sobre as autoridades governamentais, no sentido de renovação do setor educacional.

Os conflitos dos dois grupos resultaram na criação do documento conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁵”. Esse documento foi um plano de ação que resultou de várias discussões e reflexões sobre questões políticas e sociais e que defendeu a escola para todos e promoveu o debate em torno da democratização do acesso ao ensino.

Nas palavras de Saviani (2004, p. 34), o manifesto apresentou-se como um instrumento político, porque,

expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 20 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. O ensejo para isso se manifestou por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, quando Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo.

Segundo o autor o manifesto era a favor da ruptura com a antiga estrutura educacional que estava atrelada aos interesses de classes. Mas buscava uma educação com finalidade dos limites das classes com compromisso social e oportunidades iguais de educação a todos. Assim, Os pioneiros eram favoráveis a uma educação pública, gratuita, obrigatória e laica.

A Constituição de 1934, democrática e populista, determinava ser necessária a elaboração de um plano Nacional de Educação, que fosse capaz de coordenar todos os níveis de ensino. Além disso, pela primeira vez na história do país, estabeleceu formas de financiamento da rede oficial de ensino em quotas fixas para a Federação, os Estados e Municípios, fixando-se ainda as competências dos respectivos níveis administrativos para os respectivos níveis de ensino. E o Ensino religioso tornou-se facultativo e foi implantada a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário (FREITAG, 1986).

No que se refere às reformas educacionais Ministro Francisco Campos, essa daria prioridade a educação pela primeira vez, como afirma Romanelli (1985, p. 131) que, “a definição de uma estrutura orgânica para o Ensino Superior, secundário e comercial em todo o território nacional”.

⁵ O “Manifesto” elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes dos movimentos de “renovação educacional”, inicia-se estabelecendo a relação dialética que deve existir entre educação e desenvolvimento. Assim, esse documento tinha como finalidade oferecer diretrizes para uma política nacional de educação e ensino em todos os níveis, aspectos e modalidades Romanelli (1985, p. 145).

Esse era um ponto em comum entre as ideias do governo e dos educadores do Movimento dos Pioneiros da Educação. As reformas anteriores estavam centradas exclusivamente ao Distrito Federal, só aí que propagavam como modelo para outros estados. Assim, As reformas realizadas na educação pelo ministro efetivaram uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. A reforma no ensino secundário expressou uma maior organicidade. Assim afirma Romanelli (1985, p. 135):

estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e deu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem à mesma inspeção. Estabeleceu normas para admissão do corpo docente e se registro junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública e carreira para inspetor escolar. O curso secundário foi dividido em dois ciclos, um fundamental, de 5 anos, e outro complementar, de 2 anos. O primeiro tornou-se obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior e o segundo, em determinadas escolas.

Conforme referência da autora, a reforma do ensino secundário estabelecia a separação entre o ensino profissional e ensino secundário assim continuava ter o mesmo desempenho do ensino nos tempos do império, em que era voltado a favorecer aos filhos da elite. A reforma de Francisco Campos acabou por estabelecer na prática uma "educação para pensar" e outra "para produzir". E quanto aos demais níveis de ensino como o primário, o normal e os vários ramos do ensino médio profissional ficaram sem expressão, salvo o comercial que era destinado aos negócios.

Com o golpe de Estado estabeleceu a ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945). Iniciava o Estado Novo nesse período passou a desenvolver na economia brasileira uma tendência monopolista-estatal, fundada em empresas estatais, a exemplo, a Companhia vale do Rio Doce. A economia nesse momento se desenvolvia em um contexto estatizante composta de grandes corporações empresarias e industriais, era um momento em que o país deixava de ser essencialmente rural-oligárquico para ser de base urbano-burguesa.

Com a nova Constituição, a de 1937, surgiu à escola voltada para a formação de força de trabalho, destinada às classes menos privilegiadas. Segundo o Ministro da Educação, Gustavo Capanema. Naquela época foi adotado no Brasil o ensino técnico, esse ensino passou a ser contemplado como um elemento estratégico para o desenvolvimento da economia, pois o Estado era um dos principais empregadores, senão o principal empregador do país que estava em transformação, e a indústria estimava novas formas e processos de trabalho. Houve

a necessidade de se criar condições, para que o trabalhador fosse qualificado e até disciplinado para essa nova realidade imposta pelo capital.

Essa mudança de comportamento por parte do capital (que passava de agrário para urbano/industrial), fez com que, o Governo Central, em conjunto com os Estados da Federação desenvolvesse plano e ações com a finalidade de direcionar a Educação no Brasil. A crença de que a escola daria conta de preparar força de trabalho para as novas necessidades do mercado de trabalho fez Getúlio Vargas transformar as Escolas de Aprendizes Artífices criadas em 1909 em Liceus Industriais para (IANNI, 1978), a criação dos Liceus que passaram a trabalhar em sintonia com a expansão da indústria, já que para sustentar esse crescimento era preciso formar força de trabalho qualificada.

A regulamentação do ensino em 1942 ficou conhecida como Leis Orgânicas que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e agrícola, criou também o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário.

Nessa mesma ocasião, os Liceus Industriais passaram a se chamar Escolas Industriais e Técnicas (EITs). O modelo prevaleceu até 1959, quando as EITs foram transformadas em Escolas Técnicas Federais (ETFs) e ganharam autonomia pedagógica e administrativa. As escolas industriais deveriam localizar-se próximas à área industrial e a as indústrias deveriam empregar aprendizes e oferecer cursos aos trabalhadores não qualificados.

Dentre essas e outras medidas em direção do desenvolvimento da economia articulada ao ensino profissional, o governo obrigou as empresas a contribuir nessa educação, afirma Romanelli (1985, p.155) que, “esse fato decorreu da impossibilidade do sistema de ensino oferecer a educação profissional de que carecia a indústria e da impossibilidade de o Estado alocar recurso para equipá-lo adequadamente”. Outro ponto relevante que marcou esse momento de euforia do desenvolvimento econômico, industrial do país foi vínculo da modalidade de Educação de Jovens e Adultos ao ensino profissionalizante. Nesse sentido, considera que, o ensino profissionalizante ganhou força e se espalhou em passos largos por todas as regiões do país, a fim de atender as necessidades que começava a brotar em resultado da industrialização.

A reforma Capanema priorizou o ensino secundário por ser o grau da alçada da União e por ser procurado pelas camadas médias em expansão para a inserção nos cursos superiores. A maioria das escolas secundárias, destinadas a crianças e jovens de 12 a 18 anos, até meados dos anos 40, pertencia à iniciativa privada e seu programa curricular era abrangente, um sistema rígido de avaliação e a obrigatoriedade de um exame de admissão. (SPOSITO, 1984).

Essa situação reflete o que afirma Ghiraldelli Jr (2006, p. 84), “o Estado organizou um sistema público de ensino se valendo de uma legislação que separava aqueles que poderiam estudar, daqueles que deveriam estudar menos e ganhar o mercado de trabalho mais rapidamente”. Dessa forma, as dificuldades de ingresso e permanência no ensino secundário boa parte da população ficava afastada, por não se achar representada nessa escola, o que não deixava dúvidas sobre o caráter elitista desse grau de ensino e o aspecto seletivo da trajetória escolar.

Ademais, com intuito de analisar a história da educação formal, é oportuno também tecer considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos. No início do século XX houve uma grande mobilização social que pretendia erradicar o analfabetismo. Começou o preconceito impregnado no iletramento além de culpar as pessoas sem alfabetização pelo pouco desenvolvimento do Brasil. Em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o analfabetismo com o objetivo de combate ao analfabetismo em todo o país.

Em 1932, após o Golpe de 1930, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova difundiu a reconstrução social da escola na sociedade urbana e industrial. Esse movimento criticava a escola tradicional e defendia o direito de cada pessoa à educação integral, como também motivavam a obrigatoriedade de seu ingresso no sistema educacional.

A Constituição de 1934 reconheceu pela primeira vez em caráter nacional a educação como direito de todos e que deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário integral, obrigatório e gratuito, e estendia-se aos adultos, embora, esse plano não chegou a ser votado devido ao golpe que instituiu o Estado Novo, porém, foi a primeira vez que a Educação de Jovens e Adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi criada e ganhou relevância no contexto das décadas de 1930 e 1940. Foram momentos de conflitos e mudanças nos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade brasileira. Seu nascimento coincide com o desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo monopolista, que paulatinamente, evoluía, ao afirmar novas diretrizes, configurando um quadro de diversificadas funções e alterações na organização das cidades, da densidade demográfica causada pela urbanização/industrialização que provocou mudanças no estilo de vida e produziu um novo modo de ser e estar na sociedade brasileira.

Pela primeira vez, a Educação de Jovens e Adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. Com a criação em 1938 do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - e através de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942, o Fundo Nacional

do Ensino Primário. Através de seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária, que incluísse o ensino supletivo de adolescentes e adultos (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

Em 1947, foi o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a primeira iniciativa do Governo quanto à formulação de políticas para redução do analfabetismo. Promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, tinha por objetivo levar a “educação de base” a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais, essa realidade segundo (RIBEIRO, 1992), atingia cerca de 65,% de pessoas a partir da idade de quinze anos, o que significava que mais da metade da população brasileira havia sido excluída da escola.

Ainda na década de 1940 a ideia que a educação deveria apoiar a intenção da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes e principalmente a educação profissional, o SENAI vinculou-se a sua política de educação profissional a educação de adultos. Nessa fase da história, a educação foi considerada como fator de segurança nacional tendo em vista o alto índice de analfabetismo aproximou-se 50% da população em 1945, (GADOTTI e ROMÃO, 2006).

O Fundo Nacional do Ensino Primário - FNEP foi instituído em 1942 e regulamentado em 1945, foi criado pelo professor Anísio Teixeira e tinha por objetivo garantir recursos permanentes para o Ensino Primário. O Fundo estabelecia que 25% dos recursos fossem destinados à alfabetização e educação da população adulta analfabeta como assevera (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Daí para frente surgiu projetos e campanhas cujas metas eram alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação regular. Um marco importante desse período foi à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, a partir da qual se começou a pensar o material didático para a educação de adultos.

O lançamento dessa campanha marcou a primeira iniciativa do Governo quanto à formulação de políticas para redução do analfabetismo. Essa campanha foi promovida pelo Ministério da Educação e Saúde que tinha por objetivo levar a “educação de base” a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais.

Um dos motivos para o surgimento da primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi em denunciar ao mundo as profundas desigualdades entre os países, chamando a atenção para que essas nações, categorizadas como “atrasadas”, deveriam desempenhar maior esforço de melhoria da qualidade de educação, com relação aos aspectos quantitativo e qualitativo, em especial a Educação de Adultos como um dos caminhos do seu desenvolvimento, como asseveram (HADDAD e DI PEIRRO, 2000). Essa campanha foi seguida por outros fatores

tais como a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947 e do Seminário Interamericano de Educação de Adultos em 1949.

No final da década de 1950, JK, então Presidente da República, convocou grupos de vários Estados para relatarem suas experiências no “Congresso de Educação de Adultos”. Como mostra (GADOTTI, 2000), nesse congresso, foi dado destaque à experiência do grupo de Pernambuco liderado por Paulo Freire, que desenvolvia um movimento educacional em prol da educação de adultos que colocava em questão a precariedade dos prédios escolares, a inadequação do material didático e a qualificação do professor.

Esse momento também se caracterizou por inovações pedagógicas enfatizando uma educação com o homem e não para o homem. Propunha uma renovação dos métodos e processos educativos, abandonando os processos estritamente auditivos em que o discurso seria substituído pela discussão e participação do grupo, conforme (PAIVA, 1987).

Em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural - CNER, para atender as populações que viviam no meio rural. Os educadores sentiram a necessidade de romper com os preconceitos que envolviam as pessoas analfabetas. Foi nessa época que começou a esboçar a moldagem da pedagogia de Paulo Freire no Seminário Regional realizado em Recife. Nesse seminário Freire teceu crítica ao preconceito com as pessoas não alfabetizadas e que o problema do analfabetismo não era o mais grave, mas sim as condições de miséria em que vivia as pessoas alfabetizadas, como afirma (PAIVA, 1987).

Ainda na década de 1950, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos com o objetivo de diminuir os índices do analfabetismo, pois nessa época “o Brasil possuía uma população total de 51.944.397 e 50,0 dessa população era de pessoas sem alfabetização” assevera Romanelli (1985, p. 62).

Os organizadores da campanha compreendiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente, devendo dar prioridade à educação de crianças e jovens, os quais a educação ainda poderia significar alteração em suas condições de vida. Vieira (2004, p. 21/22) afirma que, “A CNEA, em 1961, passou por dificuldades financeiras, diminuindo suas atividades. Em 1963 foi extinta, juntamente com as outras campanhas até então existentes”.

O segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em Belo Horizonte no final da década de 1950 foram feitas críticas à precariedade dos prédios escolares, à inadequação do material didático e à qualificação do professor. A comissão de Pernambuco, da qual Paulo Freire fazia parte, sugeriu uma educação baseada no diálogo, que analisasse as características socioculturais das classes populares, estimulando sua participação consciente

na realidade social. Paulo Freire iniciou suas primeiras ações educativas em favor dos adultos. Os programas de educação de adultos criados até então apresentavam inadequações ao novo cenário educacional que emergia, assim explica Paiva (1987, p.251):

Para Paulo Freire a sociedade tradicional brasileira "fechada", se havia rachado e entrara em Trânsito, ou seja, chegara o momento de sua passagem para uma sociedade "aberta", democrática. O povo emergia nesse processo, inserindo-se nele criticamente, querendo participar e decidir, abandonando a condição de "objeto" e passando a ser "sujeito" da história.

Ainda na década de 1960 a educação de adultos no Brasil viveu importantes atividades. A Igreja Católica e outros grupos organizados se propunham a alfabetizar significativos setores da população por meio de projetos como: Movimento de Cultura Popular - MCP, o Movimento de Educação de Base - MEB, o Centro Popular de Cultura – CPC, a Cruzada de Ação Básica Cristã - ABC de caráter conservador e semioficial e a Campanha de Pé no chão Também se Aprende. Esses programas conforme esclarece Paiva (1987, p.89), identificavam o analfabetismo “não como a causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não igualitária”,

Desse modo, esses movimentos procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando assim, a pessoa não alfabetizada uma produtora de conhecimento. Com a grande repercussão desses movimentos de alfabetização popular, encerraram a CNEA e no mesmo ano Paulo Freire foi indicado para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação. No entanto, com o Golpe Militar em 31 de março de 1964, esse plano foi interrompido.

Em substituição a essas iniciativas alfabetizadoras, foi idealizado o Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral, que era um projeto para se acabar com o analfabetismo em apenas dez anos, e especialmente, preparar a necessária força de trabalho para atender aos interesses capitalistas do Estado. Ao propiciar a alfabetização às grandes parcelas de adultos analfabetos, sobre controle da federação, o governo pretendia extinguir o problema do analfabetismo por absoluto.

O ensino supletivo, implantado em 1971, foi um marco importante na história da educação de jovens e adultos do Brasil como assevera Vieira (2004 p. 40):

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, organizada em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia com função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria.

Os Centros de Estudos Supletivos implantado em todo país tinha como objetivo escolarizar um maior número de pessoas, mediante um baixo custo operacional, contentar as necessidades de um mercado de trabalho competitivo, com exigência de escolarização cada vez maior. Os Centros de Estudos Supletivos não alcançaram seus objetivos, pois, não receberam o apoio político nem os recursos financeiros suficientes para sua plena realização. Além disso, seus objetivos estavam voltados para os interesses das empresas privadas de educação (HADDAD, 2003).

Com a extinção do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, foi substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – FUNDAÇÃO EDUCAR que tinha um papel de fomentar recursos e dar apoio técnico financeiro às organizações não governamentais, o papel pedagógico não era sua responsabilidade. A Fundação foi extinta em 1990, durante o governo do então presidente da república Fernando Collor de Mello, e todos os seus funcionários colocados em disponibilidade.

Em nome do enxugamento da máquina administrativa, a União foi se afastando das atividades da EJA e transferindo a responsabilidade para os Estados e Municípios. Como aponta Di Pierro (2005, p.121), “[...] desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo [...]”.

Vale aqui assinalar a modalidade EJA na década de 1990, em que os países da América-Latina, em especial o Brasil, passaram por reformas econômicas e estratégias do Banco Mundial em nome do fortalecimento da economia dos países em desenvolvimento. Nesse contexto, a crise econômica atingiu com maior força os países em desenvolvimento, em especial o Brasil. Esse quadro implantou uma série de reformas, e nesse aspecto, o público passou a ser privado, no qual ocasionou o enfraquecimento do Estado de bem estar social dos países da América – Latina.

No âmbito dessas reformas a EJA passou a ser a modalidade de ensino da educação básica, regulamentada na LDB 9394/96, mas entre a legislação e a políticas efetivas a EJA permaneceu no plano discursivo, pois o presidente FHC investiu no ensino fundamental e deixou a alfabetização de jovens e adultos sob a responsabilidade de uma entidade da sociedade civil criada em 1996 a Alfabetização Solidária Alfasol. Dessa forma, o governo eximiu-se da responsabilidade com a educação de jovens e adultos (DI PIERRO, 2005).

Ainda na década de 1990 mais um descaso com a modalidade de ensino EJA, o veto presidencial em relação a recursos financeiros do FUNDEF, em que ficou de fora da política de recursos financeiros. O único ganho da Educação de Jovens e Adultos nesse período foi à

inclusão na a LDB 9394/96 como modalidade de ensino da educação básica. Assim durante o governo de FHC a contribuição foi ínfima para o fortalecimento da EJA.

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva manteve a política educacional para EJA através de programas. Em 2003, criou o Programa Brasil Alfabetizado, financiado pelo MEC, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FUNDF. Em 2007 foi lançado o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, em substituição ao FUNDF; sua abrangência incluiu a educação infantil ao ensino médio, inclusive a EJA. Porém, os recursos destinados a EJA foram inferior aos demais níveis de ensino, mais uma vez essa modalidade de ensino não é elevada a um patamar de importância no âmbito educacional.

No entanto, foi lançado em 2005 pelo governo federal o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, programa regulamentado pela LDB 6394/96, com intuito de atender jovens de 18 a 29 anos que estão fora da escola e do mercado de trabalho. Para a realização de cursos como de informática básica, telefonista, operadores de caixa, recepcionista, auxiliar administrativo e outros, os jovens receberiam um incentivo mensal de R\$ 100,00 para frequentar os cursos.

O incentivo recebido mensalmente pelos beneficiados do programa não era o bastante para manter os jovens no PROJOVEM, afetando em suas perspectivas sobre o curso, nessa perspectiva afirmam Frigotto; Ciavatta; e Ramos (2005, p. 18), “o preceito fundamental é a garantia, pelo Estado, de uma renda mínima que leve o jovem a retornar à escola, tendo, para isso, uma fonte de renda que compense o que ganharia trabalhando”. Para os autores, apesar da intenção do programa em oportunizar jovens o acesso à educação e ao mercado de trabalho é necessário rever o incentivo financeiro de forma que garanta a permanência aos cursos.

Em 2005 surge o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA sendo de responsabilidade dos Institutos Federais de Educação. Dessa forma, a execução do programa ficou restrita a uma única instituição, assim como, deixou fora a oferta do ensino fundamental na modalidade EJA.

Após discussões sobre essa lacuna, o Decreto nº 5.478/2005 foi revogado pelo Decreto 5.840/2006, que instituiu em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. – PROEJA. Esse programa também se configura em política temporária, ou seja, política de governo com marcas de transitoriedade. Um programa voltado para um público jovem, adulto, trabalhador, que em sua maioria, sequer foram alfabetizados. Afirma Moura (2006, p.61).

A EJA em seu percurso histórico a Educação de Jovens e Adultos se caracterizou pela luta e conquista dos setores populares e movimentos sociais ao direito a educação para as pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na "idade própria". A consolidação da EJA como modalidade educacional preconizou o desenvolvimento de inúmeras políticas públicas voltadas para este público, mas que pouco disponibilizou recursos necessários à infraestrutura e formação/capacitação de seus profissionais.

Os avanços e direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9394/96, foram muitas vezes não privilegiados pelas políticas públicas nacionais como o FUNDEF que marginalizou esta modalidade inviabilizando o repasse de recursos financeiros para seu funcionamento. Dessa forma, a EJA ainda é vista como uma educação de menor valor, contrariando o direito subjetivo à educação.

E quanto às organizações de trabalhadores no Brasil no desdobramento da “Revolução de 1930”, foi um momento em que o Brasil passava por processo de transição, saindo da condição de rural-exportador para industrial-urbano. As dificuldades de vida enfrentadas pelos operários levaram a formação das primeiras Ligas, assim; deram origem aos primeiros sindicatos brasileiros. A partir do início do século XX, muitas dessas organizações de operários de diversos ramos da economia brasileira e o Partido Comunista Brasileiro adotaram os ideais anarquistas como ideologia predominante.

Logo os operários organizaram-se em movimentos grevistas nas principais cidades industriais do país, apesar da greve ser considerada crime, naquela época, ainda assim, os trabalhadores foram a luta, sendo em primeiro momento em São Paulo, em 1917, e depois no Rio de Janeiro, em 1918, nas quais ocorreram violentos confrontos com a polícia.

Ainda que as organizações dos trabalhadores fossem combatidas pelo Estado, em 1922 o comunismo foi fundado na cidade de Niterói no qual foi denominado de Partido Comunista Brasileiro – PCB, nesse partido participavam operários, profissionais liberais e funcionários públicos. O PCB seguia as novas tendências socialistas, inspiradas no comunismo soviético, e passou a atrair grande número de operários. Porém, no mesmo ano, ele foi considerado ilegal pelo governo e passou atuar-se na clandestinidade.

Com a ascensão de partidos fascistas na Europa e a formação do integralismo⁶ no Brasil a partir da década de 1930, os comunistas decidiram mudar sua atuação formando uma nova organização política, denominada de Aliança Nacional Libertadora⁷ - ANL. Essa

⁶ O integralismo fundado em 1932 pelo escritor e jornalista Plínio Salgado, a Ação Integralista Brasileira – AIB defendia princípios que estavam resumidos no lema “Deus, pátria e família” (DELGADO, 2007).

⁷ A Aliança Nacional Libertadora – ANL foi uma frente de luta contra o imperialismo, o fascismo e o integralismo, contou com a participação de amplas esferas ideológicas e culturais da sociedade brasileira. Com o

organização atraiu sindicatos e a classe média urbana, representada por militares, intelectuais, profissionais liberais e estudantes, inclusive, Luís Carlos Prestes foi aclamado como presidente da ANL.

O Congresso que aprovou a Lei de Segurança Nacional que definia os crimes contra a ordem política e social e oficializava ações ainda mais radicais do governo em relação aos esquerdistas. Dessa maneira, o governo decretou, em 1935, a ilegalidade da ANL, motivados realizam vários movimentos revolucionários em várias cidades do Brasil. Em poucos dias, o movimento foi sufocado pelas tropas legalistas do Exército e seus participantes foram presos, e as pessoas simpatizantes aos ideais da ANL eram perseguidas, segundo (PEILLEGRENE e MARCO CÉSAR, 2013).

Depois de incansáveis lutas da classe trabalhadora começava a se delinear uma legislação trabalhista no Brasil e foi nessa época que criou o Decreto nº 19.770 promulgado em 1931, esse Decreto deu ao governo a autonomia de retirar os sindicatos da esfera privada e mantê-los na dependência dos sindicatos ao Estado. Assim afirma Giannotti (2007, p. 117), “a ordem agora era ganhar os trabalhadores pelo cooptação. Ganhá-los para a ideia de colaboração entre as classes. O discurso dominante da época pregava: ‘Harmonia entre Capital e Trabalho’”.

A demanda trabalhista estendia-se pelo Estado Novo, em que a maioria dos sindicatos passou a ser dirigidos por pessoas aliadas ao governo, conhecidos como “pelegos” e a participação política dos trabalhadores se davam por meio de órgãos oficiais. O governo, a fim de promover sua popularidade adotou algumas medidas, criação do salário mínimo e da carteira de trabalho, jornada diária de 8 horas, direito a férias anuais remuneradas e outros.

Embora a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT tenha sido resultado de uma luta operária de várias décadas, o Estado Novo apresentou-a como um benefício oferecido pelo governo aos trabalhadores, aumentando ainda mais o prestígio do presidente Vargas. Assim sendo, os caminhos que percorreram o movimento em 1930 são compreendidos por alguns estudiosos como uma ruptura e mudança na política brasileira. E, por outros, como um golpe que calou a força da organização dos movimentos operários (principalmente comunistas e anarquistas).

Com a queda da ditadura do Estado Novo no final de 1945, o país voltou à normalidade democrática. O Brasil passou a ter a sua quarta Constituição Federal de 1946, na

lema “pão, terra e liberdade” teve um crescimento rápido a partir de seu lançamento no teatro João Caetano na cidade do Rio de Janeiro, mais de 1600 comitês foram realizados em todo País até a ANL entrar na ilegalidade em 11 de julho de 1935 (FAUSTO, 1991).

qual contemplou os direitos e garantias individuais e afirmou a liberdade de pensamento e previu a elaboração de uma lei específica para a educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que viria a ser aprovada em 1961.

No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a discussão em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação continuou, embora a sua culminância tenha ocorrido no governo de João Goulart. O governo de JK, logo que tomou posse, iniciou o Plano de Metas, programa que priorizava as obras de infraestrutura e o estímulo à industrialização. Segundo Ribeiro (1992, p.135):

[...]“os anos de 1956 a 1961, constituíram o período áureo do desenvolvimento econômico, aumentando as possibilidades de emprego, mas concentrando os lucros marcadamente em setores minoritários internos, e mais que tudo, externo”. [...] Até ao ano de 1964, ocorreu diversificação das atividades, gerando novas oportunidades de novos empregos e conseqüentemente o mantimento da exploração da mão de obra.

Naquela época a atenção do governo era investir em infraestrutura e indústria de base, de modo a garantir o desenvolvimento industrial, e com isso concretizaria o Plano de Metas por meio do qual o novo presidente prometia 50 anos de desenvolvimento em 5 anos de mandato.

JK comprometeu-se com o processo de industrialização, ao produzir bens de capital. Assim, houve grande ênfase às escolas técnico-profissionais em 1956, como afirma Vieira (1985, p. 100-101), as escolas técnicas eram locais “onde se formariam empregados qualificados que se destinariam aos inúmeros setores da produção econômica, principalmente pela a entrada de multinacionais com alta exigência de qualificação”.

Em 1958, o então presidente convoca grupos de vários estados brasileiros para relatarem suas experiências no Congresso de Educação de Adultos. Nesse congresso ganha relevância o grupo de Pernambuco liderado por Paulo Freire. Esse grupo se constituía em um movimento de educação voltado para o desenvolvimento da educação de adultos e na ocasião criticaram a precariedade dos prédios escolares, falta de material didático e professores sem capacitação. A partir desse congresso, JK criou a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo CNEA com o objetivo de diminuir os índices do analfabetismo (GADOTTI, 2000).

A política de JK em relação ao desenvolvimento industrial do país atrelado a educação não serviu para democratizar o ensino, mas garantir um ensino para poucos, visto que, “em 1960, o presidente entregou ao seu sucessor um sistema de ensino tão elitista e antidemocrático quanto fora com Dutra e Vargas. Apenas 23% dos alunos que ingressavam

no curso primário chegavam ao quarto ano, e somente 3,5% usufruíam o último ano do curso médio” como explica Ghiraldelli Junior (2006, p. 132).

Quanto à vida política e econômica do Brasil a partir de 1960 até o golpe de 1964 foi problemática para as elites brasileiras. O país enfrentava uma crise econômica e políticas de grandes proporções, a crise econômica na concepção de Ianni (1978, p. 192), “manifestou-se da seguinte forma: reduziu-se o índice de investimentos, diminuiu a entrada de capital externo, caiu a taxa de lucro e agravou-se a inflação”. Nesse momento a inflação encontrava-se em ritmo acelerado, como explica Germano (2005, p. 51), em 1960 era 30,5%, 1961: 47,7%, 1962: 51,3% e por fim em 1963 foi para 81,3%.

Com isso, as manifestações populares em favor de reformas na estrutura da sociedade brasileira ativaram-se e o conflito entre capital e trabalho, agravando a crise de direção política do Estado. A sociedade civil tornou-se mais ativa diante da ampliação da participação política e da organização dos trabalhadores urbanos e rurais. Outros setores da sociedade também se organizaram e participaram ativamente das mobilizações em favor das Reformas de Base, como os estudantes e os militares subalternos. E na educação também repercutia também o descontentamento da população.

Campanhas e movimentos surgiam em vários locais do Brasil, por exemplo, a União Nacional dos Estudantes – UNE, que engajou na luta pela organização da política dos estudantes com vistas a uma transformação estrutural da sociedade brasileira. Nesse cenário de insatisfação surgiram “mobilizações, assembleias, crescimento das organizações sindicais, surgimento das Ligas camponesas e dos Sindicatos Rurais faziam parte do contexto político da época”, como explica Germano (2005, p.50).

Quanto a nível externo, a revolução socialista de Cuba afetou o poder e o prestígio dos Estados Unidos e concorreu para o desenvolvimento de uma ofensiva anticomunista na América Latina. O que levou os Estados Unidos a empenhar-se para evitar o surgimento de algo semelhante em outros pontos das Américas. Deu-se início o combate acirrado à reforma agrária a perseguição aos comunistas e a incorporação da Ideologia da Segurança Nacional. Tudo isso contribuiu posteriormente para o golpe de Estado em 1964.

Jânio Quadros, sucessor de Juscelino Kubistchek na eleição de 1961, foi visto como um dos maiores expoentes do período populista no Brasil. Com expressiva votação, seu governo teve uma duração de sete meses, culminando em renúncia. A sua renúncia desencadeou uma crise institucional sem precedentes na história republicana no país. Em seguida, assume o poder o vice-presidente João Goulart (1961-1964). Nas palavras de Fausto (2004, p. 447), “a posse de João Goulart na presidência significava a volta do esquema

populista, em um contexto de mobilizações e pressões sociais muito maiores do que no período Vargas. Os ideólogos do governo e os dirigentes sindicais trataram de fortalecer o esquema”. Assim, as “reformas de base” transformaram-se em bandeiras do novo governo e ganharam maior consistência.

O governo de João Goulart foi marcado por pressões populares e as propostas para as Reformas de Base⁸ agitavam as massas e, ao mesmo tempo, amedrontavam as frações da classe dominante mais conservadoras e as Forças Armadas. Desde a conjuntura do Estado Novo, havia se formado no Brasil uma “burguesia nacionalista” que se posicionava politicamente contrária aos interesses estrangeiros no país. Essa pequena fração “nacionalista” era considerada, inclusive pelos intelectuais da esquerda – em sua maioria membros do Partido Comunista – como possíveis aliados das classes trabalhadoras e dos setores médios que lutavam contra o imperialismo⁹.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB ocorreu no governo de João Goulart, embora a sua trajetória tenha iniciado há 13 anos. Foi um caminho iniciado pelo processo de democratização liberal assumido no final do Estado Novo que se afinou com a promulgação da Constituição de 1946.

Neste período, os debates no Congresso Nacional sobre democratização do ensino mobilizou amplos setores da sociedade em defesa da escola pública. Estava presentes no Legislativo Federal o grupo dos renovadores que defendia a escola pública, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandez, entre outros, por outro lado, estavam os representantes das escolas religiosas que se aproveitou do discurso do deputado sobre a questão da “liberdade da família”, para unirem aos donos dos estabelecimentos particulares.

Na ocasião, além da apresentação do substitutivo do deputado Lacerda foi exibido um novo Manifesto de Educadores conhecido como “Mais uma vez convocados¹⁰”, escrito por

⁸ Para (PRADO JR, 1987) essa ampla denominação de "reformas de base" estava reunido um conjunto de iniciativas: as reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária. Sustentava-se ainda a necessidade de estender o direito de voto aos analfabetos e às patentes subalternas das forças armadas, como marinheiros e os sargentos, e defendiam-se medidas nacionalistas prevendo uma intervenção mais ampla do Estado na vida econômica e um maior controle dos investimentos estrangeiros no país, mediante a regulamentação das remessas de lucros para o exterior.

⁹ Havia na época uma crença em que era necessária uma aliança democrático-popular para que se fortalecesse o capitalismo no país, primeiramente, tornando assim possível a nossa transição ao socialismo – concepção de revolução “etapista”, extremamente criticada por vários intelectuais, dentre eles Caio Prado Jr e Florestan Fernandes.

¹⁰ O manifesto dos educadores "Mais uma vez convocados", reafirmação do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", de 1932, veio à luz em 1º de julho de 1959. Redigido novamente por Fernando de Azevedo, contou com 189 assinaturas, entre as quais as de Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando Henrique Cardoso, Darci Ribeiro, Álvaro Vieira Pinto. Nesse documento Resgatava o ideário liberal definido no "Manifesto dos Pioneiros", o "Mais uma vez convocados" se posicionava contra o discurso da Igreja Católica sobre a "liberdade de ensino", discurso esse que se transformou em plataforma política do deputado Carlos Lacerda, para defender a atuação da rede privada de ensino na oferta da

Fernando de Azevedo e mais 189 pessoas representante do cenário cultural brasileiro. Na época, o ápice das discussões era se o Estado deveria prover de recursos financeiros somente as escolas públicas, ou poderia fornecer também as escolas privadas?

O grupo conservador possuía interesses privatistas e por isso foi contra a democratização das oportunidades educacionais, pois as forças conservadoras temia a democratização de tais oportunidades, a e a participação das camadas populares de forma mais ativa na vida pública (ROMANELLI, 1985).

Embora a campanha tenha sido em favor da escola pública, as forças conservadoras tinham maior força política no congresso nacional e em 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 4.024/61, que fez prevalecer todo o sistema educacional. A vitória do grupo conservador fez prevalecer o modelo de política educacional já existente, que era seletivo e propedêutico, manter os sistemas de exames admissionais entre os níveis de ensino, ainda que a reprovação neste exame fosse uma das causas de evasão escolar e ainda provia as escolas privadas com recursos públicos.

Dessa forma, o texto final consagrou o predomínio da educação privada, materializado no financiamento público das escolas particulares, fruto de um considerável esforço da classe dominante em reproduzir seus intelectuais, a partir de uma escola duplamente financiada, numa situação de restrição das possibilidades de desenvolvimento de uma educação pública e democrática. Finalmente, em 20 de dezembro de 1961, o projeto transformou-se em lei, a Lei 4024/61.

A educação no governo de João Goulart foi um período marcado por discussões em favor da escola pública e dos programas de alfabetização de adultos pelos movimentos sociais. Inclusive o governo herdou 39,5% de pessoas sem alfabetização (ROMANELLI, 1985), em adição a uma grave crise econômica e política com a redução de investimento, a diminuição do capital externo e o crescimento da inflação. Nesse cenário, marcado por diferenças sociais significativas, eram comuns as mobilidades populares na luta por reformas diferentes, e em especial a educação.

Ainda no governo de JK foi criado o Movimento de Cultura Popular – MCP, em 1960 uma instituição sem fins lucrativos que tinha como objetivo realizar uma ação comunitária de educação popular. Esse movimento era constituído por estudantes universitários, artistas e intelectuais que acabou por ser extinto com o golpe militar, em abril de 1964. Outro movimento estudantil foi o Movimento de Educação de Base - MEB, criado pela igreja

educação básica. O manifesto prossegue reafirmando que a educação, como bem público é dever do Estado. Nele reaparece a proposta dos pioneiros da educação nova, de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita. (ROMANELLI, 1985).

católica. Sua meta era coordenar as inúmeras ações, existentes no país e desenvolvidas pela Igreja Católica no atendimento à Educação de Base. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, à frente desse movimento, fez chegar o programa de Educação de Bases às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, utilizando programas de rádios. Esse movimento tinha o apoio da Presidência da República.

Surge também o Centro Popular de Cultura – CPC criado em 1961, no Rio de Janeiro, ligado a União Nacional dos Estudantes - UNE. No começo atuava com ações nas áreas de teatro, cinema, música popular, literatura e artes plásticas. Após a participação dos seus integrantes no 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em 1963, o CPC passaram a atuar prioritariamente com alfabetização de adulto.

Todas as experiências em prol da educação popular a que mais se destacou foi Paulo Freire. Com o apoio da União Nacional dos Estudantes – UNE e de uma parte da Igreja Católica que aderiu a Teologia da Libertação, o educador Paulo Freire (1978, p. 1) começou a alfabetizar segundo a sua máxima: “[...] educação como prática de liberdade”. Paulo Freire compreendia que a sociedade brasileira ainda permanecia com um contingente sem alfabetização, pois o Brasil ainda era rural e as escolas nas fazendas eram raras.

Por isso a visão de liberdade tem nessa pedagogia, uma posição de destaque: é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que se efetiva na medida da participação livre e crítica do educando, rompendo com a escola autoritária e tradicionalista e estruturando um movimento de educação popular. A pedagogia de Paulo Freire apregoava que ao enorme contingente que nunca pisara numa escola, não bastaria apenas alfabetizar com métodos convencionais, ao Contrário, fornecer ferramentas para interpretar o mundo, ou melhor, para ler o mundo.

Com a nova ordem instalada por meio ao golpe em 1964, deu-se o exílio de Paulo Freire. Implantado em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Votado para a população de 15 a 30 anos, objetivando a alfabetização funcional (leitura, escrita e cálculos). Esse movimento tinha como objetivo acabar com o analfabetismo além de oferecer condições aos jovens e adultos para iniciar ou prosseguir seus estudos. A respeito do MOBRAL Bello (1993, p. 89) explica que “o projeto MOBRAL permitiu compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época”.

Por outro lado, a implantação do MOBRAL na ditadura militar retirou da educação de jovens adultos sua capacidade crítico-transformadora para impor-lhe um ensino acrítico, ou seja, no sentido de tentar impedir qualquer ação reflexiva, objetivando fazer da alfabetização

um mero instrumento de codificação e decodificação de signos linguísticos. Mas mesmo assim, na década de 1970 ocorreu a expansão do programa em termos territoriais que objetivava a conclusão do antigo curso primário. Dez anos após a sua implantação poucas pessoas foram alcançadas pelo programa e os altos custos despendidos pelo governo federal na manutenção MOBREAL, tornou-se inviável. Assim o programa foi extinto em 1985.

Quanto ao aspecto político, o Brasil inaugurava no encerramento do governo democraticamente eleito, João Goulart, e mergulhava na ditadura militar por meio do golpe de Estado no dia 1º de abril de 1964 sob o comando dos militares.

Marechal Castelo Branco assumiu a presidência e começou a editar atos Institucionais que viraram leis apenas com a sua assinatura. Em 1966, criou-se um novo projeto que incorporava todas as decisões arbitrárias impostas pelos Atos Institucionais e decretos criados desde o governo de Castelo Branco. Em 12 de dezembro de 1966, o Ato Institucional nº 4 realizava a convocação extraordinária dos membros do Congresso Nacional para a discussão e aprovação de uma nova Constituição. Assim, em janeiro de 1967, foi aprovada uma nova Constituição.

Essa Constituição eliminava a vinculação orçamentária constante das Constituições de 1934 e 1946 em que obrigava a União, os estados e municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação. A Constituição de 1934 havia fixado 10% para União e 20% para estados e municípios. A Constituição de 1946 manteve os 20% para os estados e municípios e elevou o percentual da União para 12%. Porém, a Constituição de 1967 restabeleceu a vinculação de 20%, mas apenas para os municípios, segundo (VIEIRA, 2004).

Com a eliminação da vinculação financeira, a Constituição de 1967, fortaleceu o apoio ao ensino privado, inclusive mediante previsão de meios de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo; necessidade de bom desempenho para garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovarem insuficiência de recursos; limitação da liberdade acadêmica; além da diminuição do percentual de receitas vinculadas para a manutenção e desenvolvimento do ensino. A política de favorecimento a privatização do ensino propiciou segundo Vieira (2004, p.112):

A expansão do ensino superior entre 1964 e 1973, enquanto o ensino primário cresceu 70,3%; o ginasial, 332%; o colegial, 391%; o ensino superior foi muito além, tendo crescido no mesmo período 744,7%. E a motivação dessa expansão se deveu à iniciativa privada, sendo que, em 1968 e 1976, o número de instituições públicas de ensino superior cresceu de 129 para 222, enquanto as instituições privadas saltaram de 2432 para 663.

No que se refere à economia, na Carta Magna de 1967, tem-se apenas uma discreta intervenção. Conforme é explicado por Bastos (1998, p.134):

Na ordem econômica a Constituição de 1967 se afigura menos intervencionista porque ela estreita as hipóteses de cabimento de intervenção no domínio econômico, enquanto que no que atina ao direito de propriedade dá-lhe um tratamento mais limitativo, na medida em que autoriza desapropriação mediante pagamento de indenização por títulos da dívida pública, para fins de reforma agrária.

Pode-se afirmar que essa Constituição no que diz respeito aos princípios econômicos permaneceu o liberalismo intervencionista, diferentemente ao tratamento dado as propriedades, e assegurou amplos direitos ao capital, mas foi restritiva com relação ao trabalho. A regulamentação dos salários e do mercado de trabalho ficou sem expressividade ao poder Executivo, pois proibia greves de quaisquer categorias de trabalhadores.

Essa Constituição estimulava o trabalho infantil, reduzindo a idade mínima de trabalho para doze anos. A redução da infância para as crianças trabalhadoras, que ficavam expostas à exploração capitalista mais cedo significou mais dificuldade ou mesmo impossibilidade de frequência à escola de um contingente relevante de crianças. Assim, a legalidade da redução da idade para o trabalho infantil trouxe como consequência a oferta de uma força de trabalho ainda mais barata (GERMANO, 2005).

Com relação às eleições presidenciais, a nova ordem buscou oferecer uma aparência democrática, momento em que o congresso seria responsável por decidir quem ocuparia o posto máximo do governo. Contudo, esse seria um mecanismo superficial que teria a função de acobertar o poder de decisão dos altos escalões militares que resolviam o problema da sucessão presidencial.

Nesse contexto, o Congresso apenas confirmava uma decisão interna previamente definida pelos militares. Vigorando durante todo restante do regime, a Constituição de 1967 que se tornou o dispositivo máximo responsável por trazer ao campo da legalidade todos os atos de natureza antidemocrática. A nova Constituição contou com a decretação do Ato Institucional nº 5¹¹, que ampliava os já tão dilatados poderes política dos militares. Esta

¹¹ Para Silva Neto (2010, p.86) o Ato Institucional nº 5 que municiou o Presidente da República com a espécie normativa mais autoritária de que se tem notícia em nossa história. (...) conferiu supremos poderes ao Presidente d República, decretou o recesso do Congresso Nacional, de qualquer Assembleia Legislativa ou Câmara dos Vereadores, autorizou intervir em Estados ou Municípios, mesmo sem previsão constitucional, suspendeu direitos políticos de qualquer cidadão, decretou que após investigação seria possível o confisco de bens de todos que tenham enriquecido ilícitamente, suspenso a ordem de habeas corpus e proibida apreciação judicial de qualquer ato atinente ao governo militar.

Constituição ficou vigente até 1988, quando os congressistas voltaram a discutir outra constituição.

Nesse período, a dívida externa cresceu ainda mais e muitas pessoas inocentes perderam suas vidas ao protestarem contra o regime. Países da América Latina também viviam histórias semelhantes o que colaborou para que a violação de direitos e a desigualdade se aguçassem. O poder de influência dos Estados Unidos no Brasil se acentuou no período militar, que possibilitou amplos empréstimos financeiros com a finalidade de manter o seu poder autoritário.

A ditadura militar fundada no pensamento tecnocrático e autoritário acentuou o papel da escola como aparelho ideológico de estado e, portanto, provocou mudanças estruturais na história da escola pública brasileira. Pois, as novas regras para a educação foram analisadas e votadas em pouco menos do que 40 dias, diferentemente da lei 4.024/61, que até então regulamentava a educação, que demorou mais de uma década para ser aprovada. A orientação desta política educacional era priorizar a educação primária e formação técnica, que atende a massa da população, enquanto que o ensino superior deveria existir somente para uma pequena fração da sociedade.

O Estado, nesse período, empreendeu medidas que resultaram em duas reformas educacionais, sendo a Reforma Universitária, de 1968 e a do ensino de I e II graus, de 1971. Desse modo, o ensino superior e o ensino de I e II graus, foram direcionados por objetivos desenvolvimentistas.

A introdução da profissionalização e o afastamento de disciplinas humanísticas teve como princípio a destinação imediata da força de trabalho para o mercado, reprimindo, com isso, a demanda por vagas no ensino superior. Nesse sentido, a expansão do sistema educacional foi pensada dentro de rígidos limites, pois não poderia comprometer a política econômica adotada pelo governo.

A primeira delas, a Reforma Universitária,¹² de 1968, adequou a universidade ao modelo econômico preconizado pelo regime. Por meio das consultorias do MEC, USAID¹³

¹² Nas palavras de (ROMANELLI, 1985) a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968) foi consequência do trabalho de um grupo de especialistas, atendendo a uma determinação do general Arthur da Costa e Silva, então presidente do Brasil, e foi realizado em curto prazo. Isso porque o movimento estudantil estava mobilizando exigindo a democratização da universidade brasileira desde o pré-64 e o governo militar pretendia calar a sua voz. No entanto, embora realizada pelo Estado autoritário, acabou incorporando algumas reivindicações do período anterior à ditadura. Essa Reforma mudou a face do ensino superior no Brasil, não sociabilidade entre ensino, pesquisa e a pós-graduação no âmbito universitário, além de ter aberto caminho para a expansão do ensino privado.

¹³ Segundo Germano (2000, p. 125) os acordos MEC-USAID já vinham sendo celebrados pelos governos dos estados e pelo governo federal muito antes do golpe de 1964, com parte da “Aliança para o progresso”, que era uma política de contenção do avanço das forças socializantes no contexto da Guerra Fria.

GT e dos decretos 53 e 253 constituíram-se o conteúdo essencial da Lei nº 5.540/1968. Sob a direção desses acordos várias medidas foram tomadas, que vão desde a reforma de estatutos e regimentos, modificações e construções de edifícios, adaptações funcionais e arquitetônicas, até a implantação de novos currículos e novas formas de ensinar e novas concepções da instituição. Começava assim a “modernização” do Ensino Superior no Brasil.

A partir desse momento o curso universitário passou a ser denominado terceiro grau, segundo (GERMANO, 2005), a Reforma Universitária caracterizou-se pela perda de autonomia da burguesia e da classe média que almejava esse nível de ensino. Quanto à estruturação, o sistema de matrícula e o regime de créditos por disciplina não permitiria mais turmas que estariam unidas até ao final do curso.

A departamentalização cuidou em manter os professores isolados em seus departamentos dificultados assim o encontro e a coesão política. Desde modo, a reforma ao ser implantada, encontrou resistências em vários setores sociais ligados à educação, sobretudo, porque ela nasceu identificada com um período em que as liberdades democráticas tinham sido suprimidas.

A repressão se abateu em especial sobre o movimento estudantil organizado pela UNE. Foram atingidos também os professores universitários e intelectuais que atuavam por uma reforma democrática da universidade, que na época era acessível apenas a uma pequena parcela da sociedade brasileira. A reforma estrutural serviu aos interesses de contenção dos protestos dos estudantes e professores universitários. Como bem observa Saviani, (2004, p.95),

Ao instituir a departamentalização e a matrícula por disciplina com o seu corolário, o regime de créditos, a lei teve, observando o seu significado político, o objetivo de desmobilizar a ação estudantil que ficava impossibilitada de constituir grupos reivindicatórios, pois os estudantes não permaneciam em turmas coesas durante o curso.

O governo ditatorial acabou por conseguir uma radicalização total no Movimento Estudantil liderado pela esquerda. Essa radicalização atingiu o auge com os primeiros atos chamados terroristas, ao quais responderam o Governo com a radicação total consubstanciada através do Ato Institucional nº 5 e do Decreto-lei nº 477¹⁴. Esse decreto proíbe qualquer

¹⁴ O Decreto-lei 477 estendeu a repressão e o terror governamental às redes de ensino. O artigo primeiro desse Decreto denominou “infração disciplinar” de professores, alunos e funcionários dos estabelecimentos de ensino público e particular, o “aliciamento e incitamento à greve”; o “atentado contra pessoas, bens ou prédios”; os “atos destinados à organização de movimentos subversivos”; a confecção ou simplesmente a distribuição ou a retenção de “material subversivo”; o sequestro; o uso do recinto escolar para “fins de subversão”. A punição,

manifestação de caráter político nas Instituições de Ensino. De acordo com Cunha (1991, p. 241), esse “documento era uma decorrência natural do Ato Institucional nº 5, editado em dezembro de 1968, e atendia a uma das recomendações do Relatório Meira Matos”¹⁵.

Tendo feito a reforma no ensino superior, a ditadura militar, editou também a reforma do ensino de I e II graus, conhecida como Lei nº 5.692/1971 e a obrigatoriedade do ensino no 2º grau. Essa reorientação do ensino sobre antigos cursos primário e ginásial foram fundidos e renomeados como primeiro grau. Uniu-se o antigo curso científico com o clássico que passou a ser denominado de segundo grau.

A educação primária e média também passou pelo crivo dos acordos do MEC-USAID, da criação do relatório Meira Matos¹⁶ e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Foi criada uma redefinição para essa educação. Conforme explica Aranha (1989, p. 256-257), as modificações estabelecidas na LDB de 1961 ficaram assim:

A lei reestrutura o ensino, ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos. Aglutina o antigo primário com o ginásial, suprimindo os exames de admissão, responsáveis pela seletividade. Outra mudança é a extinção da separação entre escola secundária e escola técnica, já que é criada a escola única profissionalizante. As integrações acima referidas (primário e ginásio, secundário e técnico) obedecem aos princípios da continuidade e término. O currículo que consta de uma parte de educação geral e outra de formação especial. Esta última deve ser programada conforme a região, tendo sido sugeridas diversas habilitações correspondentes às três áreas econômicas: primária, secundária e terciária. Além disso, foram incluídas, como matérias obrigatórias, Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de Saúde e Religião (esta, embora obrigatória para o estabelecimento, é optativa para o aluno). Com essas alterações curriculares, algumas disciplinas desaparecem “por falta de espaço”, como a Filosofia no 2º grau, ou são aglutinadas, com a História e a Geografia, que passam a constituir os Estudos Sociais no 1º grau.

O governo encarregou-se de modificar o ensino fundamental e o médio. Aumentou os anos de escolarização obrigatória para oito (8) anos, abrangendo a faixa etária de sete (7) a quatorze (14) anos, e acabou com a equivalência entre o propedêutico e o ramo secundário. Passando a ter a obrigatoriedade de uma habilitação profissional para todos que cursassem o agora chamado 2ª grau. A Lei nº 5.692, de 1971, apresentou dois pontos fundamentais: 1) a

após processo sumário, consistiu na demissão e proibição de readmissão em serviço da mesma natureza em qualquer outro estabelecimento por um prazo de cinco anos. O processo sumário, que oficializou a delação e o terrorismo em cada unidade, consistia na delegação do poder ao dirigente da unidade de conferir poderes a qualquer funcionário do estabelecimento para num prazo de 20 dias apurar as infrações e comunicar os superiores para a instalação do Inquérito Policial Militar (os IPMs) Ghiraldelli Jr, (2006, p.179).

¹⁵ Coronel Carlos Meira Matos, da Escola Superior de Guerra presidiu a comissão no final de 1967, composta, os Professores Hélio de Souza Gomes e Jorge Boaventura de Souza e Sila, o promotor Affonso Carlos Agapito da Veiga e o Coronel-Aviador Waldir Vasconcelos, do Conselho de Segurança Nacional. Romanelli (1985, p. 219).

¹⁶ “A Comissão Meira Matos teve assim uma dupla função: a) atuar como interventora nos focos de agitação estudantil b) estudar a crise em si, para propor medidas de reforma. Sob este aspecto, o relatório que apresentou nada mais fez do que reforçar as propostas surgidas com os Acordos MEC-USAID...” Romanelli,(1985, p. 197)

ampliação da escolaridade obrigatória de quatro (4) para oito (8) anos, abrangendo todo o denominado ensino de 1º grau (junção do primário com o ginásio), ou seja, a faixa etária de sete (7) a quatorze (14) anos; e 2) a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau (GERMANO, 2005).

No que se refere à ampliação da obrigatoriedade escolar para oito (8) anos, trouxe sérias implicações, pois no entender de Romanelli (1985, p. 238):

Coube ao Estado um acréscimo de seus compromissos com relação à educação da população, e supôs uma mudança estrutural profunda na educação elementar, visto que a expansão do ensino decorrente disso, infligiria naturalmente em um grau de elasticidade e capacidade de adaptação à realidade existente nos tradicionais cursos de 1º grau.

Para a autora, as mudanças nos dois níveis de ensino contempla um plano vertical e horizontal, pois eliminou o exame de admissão que impedia a passagem do primário para o ginásial. Dessa forma ampliava o acesso e o aumento do nível de escolaridade. Já no plano horizontal elimina-se a dicotomia entre o ensino secundário e o profissional com a criação de uma escola única de 1º e 2º graus: o 1º grau com função de educação geral fundamental, visando à sondagem vocacional e a preparação para o trabalho; e o 2º grau com função de habilitação profissional de grau médio.

Para o governo, o princípio de continuidade e término representou a grande inovação do ensino de II grau. A continuidade seria garantida com a manutenção de um conjunto de disciplinas do núcleo comum que garantiria uma formação geral, equivalente em todo território nacional.

O término representava o desejo de que o jovem chegasse à idade adulta com alguma preparação para o trabalho, pois a causa maior de frustração dos candidatos não aprovados no vestibular residia, e reside na ausência de uma formação profissional especializada que lhes garantisse enfrentar o mercado de trabalho. Contudo, na prática, o ensino profissionalizante formava técnicos que nem sempre foram absorvidos pelo mercado de trabalho, nem pelos cursos superiores, realizando desse modo o princípio do término estipulado em lei.

Isto tem forçado, na prática, que os alunos filhos de trabalhadores (normalmente oriundos das escolas públicas) sejam obrigados a frequentar cursos paralelos aos de formação no II grau (cursinhos pré-vestibulares) para disputarem uma vaga na universidade, mas que, ainda assim, não lhes garante o acesso aos cursos de nível superior. Portanto, a continuidade ficou restrita a uma pequena parcela de estudantes que têm condições de pagar cursos pré-

vestibulares e ou escolas particulares e a uns poucos que conseguem resultados positivos na escola pública.

Até a aprovação da Lei 5692/71, no Brasil, uma parte relevante da população pertencente às classes subalternas sequer tinha acesso à escola. A ampliação dos anos de escolarização visava, dentre outras coisas, absorver a força de trabalho “supérflua”, contribuindo para regular o mercado de trabalho. Visava ainda atender a uma demanda social, pois à medida que o sistema educacional se expande, os empregadores também passam a exigir uma elevação dos requisitos educacionais da força de trabalho.

Quanto à expansão quantitativa de matrículas nas escolas públicas em 1971, quase 30% das crianças de 7 a 14 anos não tinham acesso à escola; a evasão e a repetência apresentavam dimensões temíveis; menos da metade das crianças que ingressavam a 1ª série do primário chegavam à 2ª série, e somente uma ínfima parcela chegava ao ensino superior (GERMANO, 2005).

No âmbito do projeto hegemônico em foco, a democratização do ensino, segundo Germano (2005, p. 168):

Assumia o significado de uma ampliação de oportunidades de acesso à escola, do aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, da adoção de dispositivos [...] que facilitassem a melhoria do fluxo escolar, numa tentativa de diminuir as taxas de evasão e repetência.

Pelas palavras do autor, a expansão no número de matrículas no ensino de 1º grau foi da ordem de 40%, entre 1973 e 1985. Isto possibilitou um aumento da taxa de atendimento escolar da população de sete (7) a quatorze (14) anos em torno de 8,8% em 12 anos. No entanto, havia ainda cerca de 15% da população em idade escolar, em 1985, sem acesso à escola, ao mesmo tempo que 18,8% da matrícula nas séries do 1º grau compunha-se de alunos que estão fora da faixa etária de escolarização obrigatória.

O acréscimo no número de vagas das escolas públicas teve um caráter quantitativo por meio da redução da jornada escolar e do aumento de turnos que afetaram a qualidade do ensino ofertado. Portanto, os gastos do Estado com a educação foram insuficientes e o que interferiu na estrutura física das escolas e o número de professores leigos e com baixos salários promoveram um crescente processo de deterioração do ensino.

A reforma visava atender aos interesses do Governo Militar que atenderia à demanda do desenvolvimento anunciado pelo “tempo do milagre” o qual dizia que o Brasil poderia fazer parte do bloco do 1º mundo. Assim, o esforço na implantação do ensino profissionalizante nesse período era em resposta ao crescimento do país.

No entanto, adverte Romanelli (1985, p. 237) que, “essa Lei teve o propósito de possibilitar um tipo determinado de formação, com o objetivo de que essa formação pudesse concorrer para a auto-realização do educando, para sua qualificação visando o exercício de uma atividade profissional”. A expansão dos sistemas de ensino implantado é resultado de toda uma política com fins capitalistas que tinha como finalidade formar força de trabalho para o mercado com ênfase no crescimento econômico em detrimento do desenvolvimento social desenvolvimento do país.

A eficácia do ensino profissionalizante não correspondeu o esperado pelo Estado, mesmo porque a relação capital e trabalho não correspondem igualdade de condições para todos através da educação. Nesse período, a exportação brasileira não conseguia atender as exigências do mercado internacional. Assim, o país endividou-se, pois a industrialização brasileira estava subordinada ao capital estrangeiro e enquanto isso, o Estado desobrigava-se do desenvolvimento nacional da maioria do povo brasileiro.

Observa-se que, em onze anos com tentativas da profissionalização compulsória, alguns artigos da Lei 5.992/71 foram alterados com a publicação da Lei nº 7.044/82. Assim, a expressão “qualificação profissional” foi substituída por “preparação para o trabalho”. As habilitações profissionais, até então obrigatórias no 2º grau, tornaram-se opcionais, e preparação poderia levar à habilitação profissional, dependendo da escolha do estabelecimento de ensino. Volta-se a ênfase à formação geral e reabriu a possibilidade legal de oferta paralela do ensino médio preparatório para o vestibular e do ensino técnico, como ocorria anteriormente à Lei de Diretrizes e Bases de 1971.

Nota-se, que a reforma na educação pública no período da ditadura militar empreendeu a expansão quantitativa da escola que, por sua vez, não veio acompanhada das condições indispensáveis para propiciar a aprendizagem aos alunos e para cumprir, portanto, a sua função essencial. Mas a reforma na educação foi eficaz no controle das escolas, dos professores e dos alunos; e sufocar possíveis mobilizações contrárias ao regime.

Além disso, criou uma imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, mas para Germano (2005, p. 177), o ensino profissional “tratou-se de abreviar a escolarização dos mais pobres empurrando-os mais cedo para o mercado de trabalho, apesar do gigantismo do exército industrial de reserva no país”. Entretanto essa formação não possibilitou trabalho para todos os egressos, o que possibilitou foi à criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral, do que por demandas reais da sociedade.

Dessa forma, a política educacional do período compreendido entre 1930 e 1985 foi de fato um instrumento de uma concepção tecnicista e elitista. A democratização das oportunidades educacionais foi um grande golpe retórico para justificar a transferência de imensuráveis somas de recursos públicos para a iniciativa privada, e consolidar a estratificação social educacional. Assim, veremos como a política educacional foi elaborada e executada nos primeiros governos democráticos.

1.3 - O processo de redemocratização da sociedade e sua influência na educação brasileira

A década de 1980 assistiu abertura política e o início da redemocratização do Brasil a partir do colégio eleitoral que elegeu Tancredo Neves presidente. Este período é marcado pela manifestação da sociedade civil organizada, e concomitante a educação volta a ser pensada e discutida sob um aspecto mais amplo considerando a sua importância tanto para a escola quanto para a vida dos brasileiros de maneira geral.

O descontentamento da sociedade expressou-se através de uma grande campanha para eleições diretas para presidente da República. O movimento intitulado: “Diretas Já” que foi um movimento civil de reivindicação por eleições presidenciais diretas no Brasil precedido pelo movimento estudantil, pela campanha da anistia, pelas greves do ABC paulista, pela fundação da CUT, entre outros eventos.

A Ditadura estava sob o ataque de inúmeros setores da sociedade brasileira, pela imprensa internacional e as organizações de Direitos humanos. As denúncias de torturas, assassinatos, e principalmente a impunidade dos agentes que praticavam estes atos, estavam cada vez mais aparecendo na mídia internacional.

A oposição da sociedade ganhou força, de fato, a partir da década de 1970, quando começaram as movimentações de base: sindicatos, grupos feministas, parte das igrejas, associações de moradores, comitês de defesa aos direitos humanos, dentre outros. Nesse momento, inclusive, a Igreja Católica passou a não apoiar mais a ditadura e começa a trabalhar a teologia da Libertação que refletia sobre opressão e injustiças sociais, e esse trabalho foi realizado na década de 1980, assim a Igreja Católica foi responsável pelos movimentos das Comissões Eclesiais de Base - CEB e Comissões Pastorais da Terra - CPT, como asseveram (FERREIRA E GONÇALVES, 2013).

Em 1978 ocorre a primeira greve dos trabalhadores da fábrica Scannia no ABC que foi barrada pelo movimento sindical. Nos outros anos, ocorreram diversas outras greves de trabalhadores que impulsionou outros movimentos como o estudantil, como expressa o Jornal Causa Operária de 2015 (NETTO, 2007).

Nessa mesma década, localiza-se o marco da busca de ruptura do Serviço Social com as bases do conservadorismo, origem do projeto ético político como uma construção coletiva dos assistentes sociais. Assim começou a formar dentro do Serviço Social uma articulação com os assistentes com os órgãos e instâncias de lutas na sociedade. Dentre eles foram quatro níveis.

Em nível de gestão Coordenação Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais - CENEAS; Convenção da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Sociais - ABESS que aprovou a proposta do novo currículo mínimo para as escolas de Serviço Social; o encontro do Centro de Estudos Latino-Americano de Trabalho Social – CELATS e o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais - III CBAS, em São Paulo em 1979, III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, conhecido como o ‘Congresso da Virada’.

Congresso da Virada trouxe um novo rumo da política e prática profissional dos assistentes sociais. Esse Congresso demarcou um salto político da categoria dos assistentes sociais. Era um período em que a ditadura ainda estava viva, e uma parte dos profissionais de serviço social estava participando ativamente da luta de resistência à ditadura, na organização dos movimentos sociais e populares e da luta política.

Os assistentes sociais tiveram participação destacada na construção de movimentos populares que reivindicavam políticas públicas destinadas a atender direitos sociais, e ao mesmo tempo se organizavam para reivindicar seus próprios direitos como trabalhadores assalariados. Na época, aqueles que lutavam pelo país contra a ditadura militar sofria com a repressão, mas mesmo assim a categoria se organizava por meio dos sindicatos e associações.

A partir desse processo, e numa conjuntura política de efervescência política e mobilização social em torno da reorganização do país, realizou-se o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, ainda numa linha bastante oficialista, patrocinada pelo regime, com organização bastante reacionária, promovendo as políticas sociais da ditadura militar.

No III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, um grupo de assistentes sociais articulados na organização mudaram os rumos do congresso. Todas as decisões foram tomadas democraticamente, via votação pelo conjunto dos delegados. E A partir do momento que o grupo de assistentes sociais emergiu contra a orientação daquele congresso e a forma como a categoria se apresentava publicamente à sociedade.

Aquele momento determinou uma mudança fundamental na profissão do serviço social, no trabalho dos assistentes sociais e na organização política da categoria. Então, por isso, é considerado o Congresso da Virada, porque foi uma virada de compromissos, na formação e do projeto ético-político da profissão como assevera Netto (1991, p. 141), “este período marca um momento importante no desenvolvimento do Serviço Social no Brasil, fincado especialmente pelo enfrentamento e pela denuncia do conservadorismo profissional”.

Diante dessa conjuntura na primeira metade da década de 1980 houve também a mobilização dos trabalhadores urbanos, a tomada de consciência dos trabalhadores rurais e a revitalização de suas entidades representativas. Começou a se formar o “novo sindicalismo” organizado pela a classe trabalhadora, a Central Única dos Trabalhadores - CUT, que tinham objetivos de fortalecer a democracia, distribuição de renda e valorização do trabalho.

A inserção na cena política de movimentos populares como a de associação de moradores, de movimentos estudantis, dos movimentos feministas. Consolidou-se o papel progressista desempenhado por entidades como a Ordem dos Advogados do Brasil - OAB e a Associação Brasileira da Imprensa - ABI, como assevera (NETTO, 1991).

Nessa conjuntura, o processo de redemocratização e a crise da economia mundial, apontavam pela adoção de critérios de eficiência e de busca de solução de problemas específicos do estado de bem-estar social e progresso econômico nos molde do capitalismo monopolista. Assim, o capitalismo no mundo contemporâneo tem como uma das suas principais características a emergência na busca de lucro, e em cada época da historia o capitalismo tem formas diferentes de acumulação de riquezas. A mudança de um modo de regulação para outro se dá diante das crises que são inerentes ao próprio sistema capitalista.

Inicia-se o esgotamento do modo de regulação fordista e a falência do keyniasismo e conseqüentemente a economia americana teve expressiva queda de produtividades da indústria ao comparar com o Japão e Alemanha, e em especial, os gastos com a guerra do Vietnã, e o aumento excessivo no preço do petróleo, entre outros. Desse modo ocorreu um baixo lucro no setor manufatureiro e logo o capital foi transferido para o setor financeiro, como afirma (ARRUDA, 1995).

A crise de 1970 deu início ao financiamento da economia. A dinâmica capitalista mundial foi alterada, o processo de acumulação capitalista reconfigurado, recolocando no debate a compreensão do capital financeiro inserido em uma lógica voltada mais para os ganhos especulativos advindos das transações financeiras do que propriamente pela via do financiamento produtivo. Isso, ao mesmo tempo em que o trabalho, cada vez mais precário e intensificado, continuava sendo o centro no processo de criação de riqueza.

A queda com os lucros com os manufaturados conduz o capital para investimentos com ações e títulos negociados nas bolsas de valores que geram dividendo. Esse dinheiro aplicado em títulos supera a produção industrial. Essa atividade adentra-se para a década de 80. Segundo Chesnais (1998, p. 11):

O crescimento espetacular das transações financeiras foi um dos fatores mais significativos da década de 1980 [século XX] e já marcou os primeiros anos da década de 1990. Efetivamente, a esfera financeira representa a ponta de lança do movimento de mundialização da economia [...] é nessa esfera que as operações do capital envolvem os montantes mais elevados; é aí que sua mobilidade é maior.

Nesse contexto, o capitalismo atual é cada vez mais dirigido pelo financiamento e a especulação passa a ter, então, um lugar de destaque no ciclo global. A centralização do capital atinge grandes massas de capitais que domina vários setores da economia. Mas ao mesmo tempo procuram o movimento de aquisições e fusões entre empresas. Assim, o mundo inteiro passou ser cenário para a produção e investimento principalmente entre os anos de 1950 a 1970, e as empresas multinacionais buscam novos mercados, como comenta Paulini (2006, p. 84), “na década de 1990, o que marca a estratégia desses grupos transnacionais e a busca permanente de se livrar dos investimentos de longa duração, ganhar flexibilidade para explorar oportunidade lucrativas”.

A centralização do capital foi marcada na crença absoluta da supremacia do mercado na regulação da economia e do “Estado Mínimo” Esse modo de regulação foi denominado de Neoliberalismo. Essa corrente político-econômica articulada ao capitalismo passou a ser implantada nos pais ocidentais em resposta a crise. Foi aplicada na Inglaterra com Margareth Thatcher (1979-1990) e depois nos EUA com Ronald Reagan (1981-1989), logo depois a os outros países capitalistas centrais, vindo depois a ser aplicada nos países da América Latina.

No Brasil, em especial, o neoliberalismo defende a limitação da participação do Estado na atividade econômica e identifica-se com o ideal de "estado menor" e mais eficiente fazendo crer na nas vantagens de um mercado livre e sem controle. Essa corrente político-econômica no Brasil aproxima-se do neoliberalismo americano e britânico. O neoliberalismo apontou estratégias para o Estado em que o mercado deveria substituir a política, o monetarismo substituiria o keynesianismo, o Estado mínimo deveria suceder o Estado de Bem Estar (ARRUDA, 1995).

No que tange a política educacional na agenda do neoliberalismo segue a lógica de mercado, restringindo a ação do Estado à garantia da educação básica, e deixando os outros

níveis sujeitos as leis de oferta e procura. Assim, em especial, a partir do governo Collor é possível apontar quais políticas educacionais foram implementadas desde a década de 1990 e sua relação com o desenvolvimento econômico brasileiro.

Collor de Mello, em seguida a sua posse, implementou um pacote de medidas econômicas que visava acabar com a inflação galopante do período. Tais medidas passaram até por um confisco econômico, inclusive da poupança. É nesse governo que, com adoção de políticas neoliberais, o Brasil seja inserido na lógica da globalização do capitalismo. Para tanto, iniciava amplas reformas do Estado, com enxugamento do quadro de funcionários da União e a privatização passa a ser palavra de ordem.

No campo da educação, em seu governo inaugura o acordo estabelecido em Jomtiem, por ocasião da “Conferência de Educação para Todos”. Sua gestão na área é chamada de “educação como espetáculo” (VIEIRA e FARIAS, 2007). As suas propostas foram recebidas pelos educadores com muita descrença e a política educacional que se inaugurava apoia-se no Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, que tinha como objetivo mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não governamentais. Entretanto, esse plano não se concretizou e serviu mais para demonstrar atenção com o ano Internacional da Alfabetização. (HADDAD & DI PIERRO, 2000). Contudo, todos os projetos acabaram sem direção. E logo, Collor foi destituído do poder e assumiu Itamar Franco, seu vice, mas também não promoveu grandes alterações no setor educacional.

No entanto, alguns educadores e entidades educacionais representativas vinham discutindo desde o início da democratização as propostas para uma nova LDB. Tendo em vista que a promulgação da Constituição de 1988 destacou-se na proteção do direito público subjetivo à educação e logicamente do comprometimento do poder público estatal em assegurar o referido direito social aos mais diversos segmentos da sociedade brasileira.

Após a promulgação da Constituição de 1988 o deputado Octávio Elísio apresentou na Câmara Federal um projeto fixando as diretrizes e bases. O projeto em pauta propusera uma ampliação dos recursos para educação pública. Para a elaboração do texto final da proposta, definiu-se Jorge Hage como relator do projeto.

O substitutivo de Jorge Hage teve cerca de 40 entidades e instituições ouvidas em audiências públicas e foram promovidos debates e seminários temáticos com especialistas convidados para discutir os pontos polêmicos da reforma educacional referentes ao substitutivo que o relator vinha construindo. Diversos setores da iniciativa privada do setor educacional opunham-se a alguns dos pontos da proposta e tinham o apoio de alguns

parlamentares que faziam frente às aprovações. Depois de vários debates e ter incorporado 978 emendas e mais de 2000 sugestões da sociedade civil organizada, o primeiro substitutivo Jorge Hage ficou conhecido como segundo substitutivo e foi apresentado à Câmara.

O segundo substitutivo de Jorge Hage foi apresentado e aprovado no Plenário da Câmara em 1991, mas ainda precisou acrescentar 1263 emendas e por isso retornou às Comissões de Educação, Justiça e Finanças. Esse substitutivo era o mais próximo da visão educacional democrática brasileira, conforme expresso por (ARANHA, 1996).

Em sua última votação na Comissão Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, teve sua aprovação final na sessão de 13 de maio de 1993. O projeto foi identificado como Projeto de Lei da Câmara e quando da entrada no Senado Federal passa a ter como relator na Comissão de Educação o Senador Cid Sabóia. Assim, esse primeiro projeto denominado Substitutivo Jorge Hage era o projeto dos professores organizados e já havia sido aprovado em diversas comissões da Câmara.

Cid Sabóia após muitos debates, audiências públicas, bem como emendas, teve seu Parecer de nº. 250 aprovados em 1994, na Comissão de Educação do Senado, o qual manteve toda a estrutura do Projeto de Lei da Câmara ou PLC n. 101/93 (antes denominado Substitutivo Jorge Hage). O próximo passo seria leva-lo a aprovação do Senado. Assim, foi colocado na pauta de análise do Senado do dia 30/01/95.

Após muitos anos de ditadura militar e depois de quase dez anos do fim da ditadura, surgia à possibilidade de aprovar uma lei de diretrizes e bases educacionais para o Brasil elaborado de maneira democrática. Cid Sabóia estava otimista. Mas, como diz Saviani (2008) como um “golpe do executivo” ou “golpe político” ou “manobra regimental” justamente nesse dia não deu “quórum” para aprovar as pautas.

A suspeita de manobra fica evidente porque logo em seguida o ministro da educação do atual governo Fernando Henrique Cardoso, Darcy Ribeiro, com total apoio do presidente, acusa o PLC n. 101/93 que ficou conhecido também por Projeto Cid Sabóia, de inconstitucional e tenta de todas as formas de anular esse substitutivo.

O referido projeto foi elaborado em gestões anteriores a atual, e apresentava em seu texto ideologias bem democráticas e com pouca abertura para a interferência privada. A atual governança se demonstrava mais neoliberal, e nisso Darcy Ribeiro apresenta um projeto substitutivo de cunho neoliberal, elaborado rapidamente após ter conseguido de maneira ainda escusa anular o PLC n. 101/93 de Cid Sabóia. O que foi discutido por oito anos e defendido na Câmara e no Senado por anos, foi de uma hora para outra, por uma

“manobra regimental” por água abaixo. Darcy Ribeiro apresenta nova proposta de Lei sem qualquer consulta aos representantes dos educadores. Para seu projeto de lei ir direto ao Senado, valeu-se da iniciativa do Deputado Florestan Fernandes, PL 45/91.

Este Projeto de Lei tratava da concessão de bolsas de estudo para os programas de Mestrado e Doutorado e já estava em trâmite no Senado. Darcy Ribeiro integrou a este, o seu projeto de lei da nova LDB, configurando novamente “manobra regimental”. Dessa forma, contrariando a proposta discutida pelos educadores ao longo de muitos anos acabou por ser substituída pelo projeto do Senador Darcy Ribeiro, que era desconhecida pela maioria dos educadores e por suas entidades representativas, sendo aprovada pelo Congresso Nacional em 20 de dezembro de 1996, já no governo de Fernando Henrique.

Além da aprovação da LDB, Lei nº 9394/96, em 1995 o Estado empreendeu a Reforma do Estado a partir da proposta do ministro Bresser Pereira que sugeriu um modelo de Estado para atender as demandas da globalização e do capitalismo, e em contrapartida alterou a responsabilidade do Estado com a educação.

A Reforma do Estado teve por objetivo modernizar o Estado, melhorar seu desempenho em relação aos serviços públicos. No cenário mundial a ordem é melhorar as condições do Estado para atender as novas demandas do mercado de trabalho e as exigências da elite dominante e para atender as demandas da globalização constitui-se a partir de estratégias para enxugar a máquina estatal e privatizar os bens, deixando de ser um Estado “assistencialista”, transferindo estes serviços para a iniciativa privada.

Nesta perspectiva, a estratégia da reforma estatal de Bresser Pereira era de substituir a “administração burocrática” pela “administração gerencial”, para garantir o crescimento econômico, ou seja, a reforma é uma maneira de estabilizar e garantir o crescimento econômico.

Na concepção de Bresser a reforma seria uma maneira de definir o papel do Estado, consentir para o setor privado e o setor público não estatal grande parte das atividades que eram de responsabilidade do Estado. Deste modo, deixariam de ser competência somente do Estado, as atividades da área social e científica, escolas, creches, ambulatórios, hospitais, entre outros, segundo Pereira Bresser (1998, p.66):

Não há razão para que estas atividades permaneçam dentro do Estado, seja monopólio estatal. Mas também não se justifica que sejam privadas, voltadas para o lucro e o consumo privado, já que são, frequentemente, atividades fortemente subsidiadas pelo Estado, além de contarem com doações voluntárias da sociedade.

A garantia destes serviços seria através de um processo público, privatizado e terceirizado para o setor privado controlado pela sociedade que financia e dirige, pois conforme (BRESSER, 1998) no caso de muitas atividades o Estado não é suficientemente eficiente para realizá-las.

A reforma do Estado brasileiro teve como finalidade atender as demandas da globalização e do capitalismo, por isso, as políticas educacionais foram articuladas entre reformas e organismos internacionais como o Banco Mundial – BM e Fundo Monetário Internacional - FMI.

O Banco Mundial é uma instituição internacional que influencia a direção do desenvolvimento mundial, por meio dos empréstimos que faz aos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Uma das principais fontes de financiamento para o setor social e, desde 1970, vem expandindo sua atuação política, na articulação e condução das reformas estruturais dos países em desenvolvimento (FONSECA, 1998). A intervenção na área social atende os interesses eminentes da ordem econômica.

Como explica Oliveira (2006, p.55), para o Banco Mundial o que interessa é “a segurança de um projeto econômico de cunho universal. Mudam-se as estratégias, reformulam-se as práticas, reconstruem-se o discurso, mas a essência do projeto de subordinação das economias em desenvolvimento aos interesses do capital internacional continua inalterada” e nesse sentido, as orientações do BM na área social viabilizam as melhores condições de reprodução do capital. É com esta concepção que vê a educação como instrumento de redução da pobreza e capaz de ampliar-se o capital.

Para concretizar as reformas estruturais formulou um conjunto de propostas destinadas a promover reformas na educação dos países em desenvolvimento, com o discurso de que, por meio dessas reformas seria possível obter o desenvolvimento e enfraquecer a desigualdade dos países.

Mediante as especificidades de cada país foi proposto um pacote de reformas aos países em desenvolvimento que envolve um extenso conjunto de aspectos vinculados à educação. Esse pacote de reformas priorizou entre outros a centralidade dos investimentos na educação básica, considerada primordial para se melhorar a rentabilidade econômica e reduzir a pobreza.

Nessa perspectiva, a Educação Básica limitou-se a conteúdos mínimos como, saber ler, escrever e calcular, itens necessários para a empregabilidade e a formação de atitudes mínima para o mercado de trabalho. Como assevera Silva (2002, p. 112), “sob o pretexto de sintonia entre a educação e trabalho, os técnicos apregoam que é preciso formar

trabalhadores para obter lugar no mercado de trabalho e reduzem a formação plena, considerando-a desnecessária”. Enquanto para os demais níveis de ensino, sugerem-se as privatizações como forma de alocar recursos no nível primário, restringindo o ensino secundário e superior àqueles que possam pagar.

Enquanto isso, os empresários do ensino conseguem apoio governamental por meio da imunidade fiscal, garantia de pagamento das mensalidades pelos alunos, bolsas de estudo, e até mesmo pela inibição de iniciativas governamentais de criação ou ampliação de escolas para disporem de uma espécie de reserva de mercado educacional (CUNHA, 1991).

Diante do esforço do Estado na direção do setor privado recai sobre a educação pública o discurso da ineficiência e da incapacidade do ensino. É nessa direção que o BM formula suas orientações para a política educacional de acordo com os ditames dos sistemas econômicos e vendo nela elementos para promover nos indivíduos novas atitudes que sejam condizentes com as necessidades do sistema capitalista.

A educação, na visão das agências multilaterais, tem um papel fundamental na melhoria da rentabilidade econômica dos países e justifica a ineficácia do crescimento econômico. Como se fosse da alçada da educação resolver os problemas sociais. Dessa forma ela perderia a sua essência e assumiria uma função mercadológica.

A visão de educação, crescimento econômico e redução da pobreza estiveram presentes nas orientações da Comissão Econômica para América Latina e Caribe – Cepal que, de acordo com Oliveira (2006, p. 17), “na última década, passou a despontar como uma das principais fontes das ideias direcionadas das políticas deste setor em todo o continente latino-americano e região caribenha”. Dessa maneira, em vários documentos elaborados pela Cepal, na década de 1990, a educação aparece como principal fator para agenciar o desenvolvimento social e sustentável para dos países da América Latina e Caribe.

Como forma de erguer a competitividade dos países da América Latina, a Cepal apoia em reformas educacionais para os países latinos e atribui ainda prioridade às mudanças institucionais, a partir de novas formas de gestão e organização das ações educacionais. A Cepal orienta as instituições para adoção de modelos descentralizados que permita maior autonomia às escolas e o envolvimento da comunidade nos processos decisórios, até mesmo na captação de recursos financeiros. Como as condições econômicas, sociais, políticas e culturais dos países são heterogênicas, as orientações políticas provenientes das agências multilaterais são difundidas e implantadas de acordo com os condicionantes internos de cada país, por isso apresentam formas variadas de resultados.

Dessa maneira, reformas educacionais recomendadas pelas agências, como o Banco Mundial e Cepal, foram divulgadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, durante a década de 1990, na cidade Jomtien, na Tailândia, promovida pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura – UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a infância – Unicef, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e pelo Banco Mundial. Nesta Conferência foi aprovada a “Declaração Mundial de Educação para Todos” e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.

O Brasil elaborou, em 1993, o “Plano Decenal de Educação para Todos”, na qual priorizava a Educação Básica e agenciava uma série de reformas educacionais conforme as orientações das agências multilaterais. Assim, o Ministério da Educação e Cultura - MEC passa a elaborar mecanismos legais a fim de implantar uma reforma educacional, envolvendo várias dimensões do sistema educacional, como o currículo, legislação, avaliação, entre outras. Dessa forma, os ajustes na educação a partir da década de 1990 foram ordenados no ideário da política neoliberal. Nessa ótica, o governo brasileiro manteve-se submisso às regras ditadas pela política neoliberal, e como isto afetou diretamente aos interesses da população brasileira, principalmente na educação pública.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO FORMAL PÚBLICA NAS PRISÕES NO BRASIL

Pensar a educação formal pública no contexto interno das prisões no Brasil e pensá-la sob a responsabilidade do Estado para acesso às políticas públicas, para garantir os direitos humanos na realidade das prisões, de tal forma que se possa buscar a igualdade para todos. Assim, promoção de políticas públicas educacionais objetivam uma educação capaz de formar um ser crítico e consciente do seu papel no mundo, e conseqüentemente, possa favorecer qualidade a pessoa encarcerada por meio do processo de formação humana.

Nas últimas décadas, à temática sobre a educação nas prisões em suas legislações penais tem sido objeto de debates constantes em vários países ao redor do mundo. A escolarização dos encarcerados é cláusula que consta em documentos nacionais e internacionais que legislam e organizam o sistema penitenciário e penal nos diversos países e Estados das Federações.

No Brasil, em especial, o direito a educação da pessoa encarcerada está disciplinada de maneira direta na Constituição Federal de 1988, no Código Penal (Lei nº 2.848/40 com posteriores alterações), na Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/84), nas resoluções e orientações do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária - CNPCP e de maneira particular nos textos normativos penitenciários de cada unidade da federação.

No artigo 205 da nossa Constituição o direito a educação está configurado ao anunciar que o princípio da universalidade da educação contempla as pessoas encarceradas. Inclusive, essa convicção está expressa no Art. 38 do Código Penal, ao afirmar que “ao preso conserva todos os direitos não atingidos pela perda da liberdade”. E no Art. 3º da Lei de Execução Penal disciplina que, “ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei”. (Piedade Junior, 2005, p. 53).

Nesse sentido, o direito à educação tem como correspondente o dever do Estado de promovê-lo para todos os cidadãos, incluídos, as pessoas encarceradas. Assim, a educação não é um privilégio a ser concedido, mas um direito, que deve ser desfrutados por todos aqueles que encontram com privação da liberdade.

Na LEP nº 7.210/84, contempla-se o direito a educação dos encarcerados no ordenamento jurídico brasileiro, admite-se a sua importância nas funções de prevenção do crime e orientação do retorno do apenado a convivência em sociedade. (Art.10 da LEP), e

(Art. 17) determina que “assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional”. E dispõem ainda em seu Art. 18, que o ensino de nível fundamental aos presos será obrigatório e integrado ao sistema escolar de cada unidade da federação, devendo cada estabelecimento penitenciário contar com dependências específicas para os serviços de assistência educacional. Ainda dispõem, no âmbito legal, acerca da participação do Estado e sociedade na promoção do direito a educação do encarcerado, espaços de leitura nos estabelecimentos prisionais.

Mediante ao aparato legal pode-se avaliar que o direito do encarcerado a educação vem sendo reconhecido no Brasil. Porém, o reconhecimento legal não tem em sido acompanhado de medidas efetivas para garantir a oferta sistemática de oportunidades educacionais nesses estabelecimentos. Segundo afirmação do (INFOPEN, 2014), no ano de 2014, havia no Brasil 607,731 pessoas privadas de liberdade.

De acordo com esse dado o nível de escolaridade da maioria dos encarcerados em penitenciárias federais e estaduais é de ensino fundamental incompleto. O nível de pessoas sem alfabetização é de 10%. Assim, a política de educação prisional não está sendo suficiente para que se construam possibilidades efetivas de prestação educacional no contexto prisional brasileiro.

Nessa perspectiva (RAMOS, 2013) assevera que, a forma como organiza a instituição escolar na prisão ocorre de forma precária e marginalizada e ocupa um lugar quase imperceptível dentro da organização prisional. Somando-se as dificuldades de implementação das diretrizes nacionais para orientar as ações educativas prisionais na federação e mais, a sua implementação da vontade política dos governos estaduais.

Para entender por que a educação formal¹⁷ pública é garantida pela Constituição de 1988 e pela Lei de Execução Penal¹⁸ e o sistema prisional não a executa é necessário recorrer à concepção de educação formal pública nos primeiros estabelecimentos prisionais do Brasil por meio de decretos¹⁹ que vão de 1850 a 1957.

¹⁷Para Libâneo (1999, p. 81) a educação formal é aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal. Nesse caso, é atividades educativas formais também a educação de adultos, a educação sindical, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco escolar propriamente dito.

¹⁸ Constituição Penal e a Lei de Execução Penal. Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984, prevê no art. 17 – “Assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e internado”. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210. Acesso 10 de junho de 2015.

¹⁹ Decreto nº 678 de 06 de julho de 1850. Estabelece Regulamento para a Casa de Correção do Rio de Janeiro; Decreto nº 3403 de 11 de fevereiro de 1865. Estabelece Regulamento para o Presídio de Fernando de Noronha; Decreto nº 3647 de 23 de abril de 1900. Estabelece Regulamento da Casa de Correção da Capital Federal; Lei nº 3274 de 02 de outubro de 1957. Estabelece Normas Gerais do Regime Penitenciário e amplia as atribuições de

A efetivação da educação formal não é relevante para o sistema prisional, segundo (VASQUEZ, 2008), essa realidade está desde as primeiras casas de correções em que normatizavam a entrada/permanência das escolas nos presídios. E ainda, a educação era função dos capelães, preceptores, professores de primeiras letras. O “programa curricular” com ideário da educação pública criada na administração de D. Pedro I que estabeleceu a criação das escolas de primeiras letras. Assim, a educação que chega aos estabelecimentos prisionais da época focalizava a formação do aluno a partir do “ideário do ler, escrever e contar”, com ênfase na formação religiosa alicerçada nos “princípios Morais-cristãos” da doutrina da Igreja Católica.

A Casa de Correção do Rio de Janeiro foi criada pelo decreto nº 678 de julho de 1850. Sobre o conteúdo do regulamento penitenciário que determinava a criação e normas de funcionamento da referida Casa de Correção. E cabia ao capelão varias funções junto à administração e a incumbência de ajudar o diretor a contribuir com a “educação moral” das pessoas encarceradas. A “educação moral” tinha objetivo de exortação ao exercício da pena de prisão com trabalho e ensinar os sacramentos religiosos da Igreja católica.

Essa era concepção de educação contida no regulamento penitenciário desta Casa de Correção do Rio de Janeiro contida no Decreto. Nesse decreto dizia que: “Criar-se a logo que for possível em cada uma das divisões da Casa de Correção uma escola, onde se ensinará aos presos a ler e a escrever, as quatro operações de aritmética”. A citação revela em tese uma preocupação com a instrução das pessoas encarceradas. Decreto 678/1950.

Já no governo de D. Pedro II, no presídio de Fernando de Noronha a partir do Decreto nº 3403 de 11 de fevereiro de 1865, foi ampliado o quadro de empregados²⁰ destinados à administração da pena de prisão com trabalho. Entre os empregados que formavam o corpo administrativo surgiu à professora de primeiras letras²¹ que contribuía com a “instrução primária” das meninas da ilha-presidio –

Inspetoria Geral Penitenciária e outros. Disponível em: biblioteca do Senado Federal. <http://www6.Senado.Gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLsegislaçao.action>, Acesso; 14/02/15.

²⁰ Um comandante, Official General ou Superior. Um Major da Praça, Official Superior. Um Secretário. Dous Capellães, um dos quais era professor de primeiras letras. Dous médicos. Um farmacêutico. Um almoxarife. Um escrivão do Almoxarifado. 1 Amanuense. Um Fiel, os Guardas que forem necessários, podendo o lugar de Fiel ser desempenhado por um dos Guardas à escolha do Almoxarife. Um Professor de primeiras letras. Uma Professora de primeiras letras. Tantos Sargentos e Cabbos de sentenciados quantos forem necessários.

²¹Um De acordo com (Decreto nº 8386 de 14 de janeiro de 1882, p. 29), a instrução escolar contida no regulamento da Casa de Correção da Corte era confiado a um preceptor e da simultaneamente aos presos reunidos por classes na escola. O ensino compreende: “Leitura. Escripita. Artihmetica Elementar. Noções rudimentares de grammatica”. A frequência da aula é obrigatória para os presos, sem prejuízo da disciplina do estabelecimento, e ficando salvas as dispensas concedidas pelo diretor. carcereiro especial para presos reclusos (VASQUEZ, 2008).

Essas meninas eram filhas dos moradores e encarcerados que habitavam a ilha. Como os capelães que também contribuía com a instrução dos meninos da ilha e após a ministração das aulas as crianças da ilha, deveria ser responsável imediato pela ordem e método da aula regida para as pessoas encarceradas com finalidade de estudos bíblicos. E o regulamento contemplava deveres dos capelães em dar conselhos aos condenados, consolações, exortações e os sacramentos da Igreja Católica. A concepção de educação no presídio de Fernando de Noronha era de finalidade “educação moral e religiosa”.

Em 14 de janeiro de 1882 foi criado o Decreto nº 8.383 que regulamentara a Casa de Correção da Corte. Esse regulamento diferencia-se dos regulamentos das Casas de Correção do Rio de Janeiro e de Fernando de Noronha, que contemplava o “regime moral – regime religioso e regime escolar”. Dessa forma, a educação como forma de “tratamento penitenciário” da pessoa encarcerada se constituiu a partir deste regulamento através de uma combinação entre a “instrução moral, religiosa e escolar” embora a presença da concepção de educação moral e religiosa fosse predominante para manter a ordem e a disciplina.

De acordo com os regulamentos das Casas de Correção pode-se dizer que a concepção de educação era segundo Vasquez (2008, p.33):

a princípio que a “educação na prisão” parece ter sido introduzida nos regulamentos das casas de correções e presídios mencionados como um mecanismo de apoio à exortação dos condenados ao exercício da pena de prisão com trabalho, que por sua vez, constituía uma parte do conjunto de funções dos capelães que trabalhavam os estabelecimentos penitenciários.

Contudo, uma leve preocupação com o aspecto intelectual, a exemplo, o presídio de Fernando de Noronha e a Casa de Correção da Corte, que entre os empregados formavam o corpo administrativo, a professora de primeiras letras, que passou junto ao capelão contribuir com a “educação moral e religiosa” das crianças da ilha e de pessoas encarceradas. Enquanto na Casa de Correção da Corte a instrução escolar era confiada ao preceptor que ministrava Leitura. Escrita. Aritmética Elementar.

Segundo (LEAL, 1996), a educação pública em espaço prisional foi articulada na organização do Código Penal, promulgado somente em 1941, que propunha uma nova orientação no tratamento das pessoas encarceradas. A educação era prevista, mas a disseminação não alcançou todos os estados brasileiros. E a efetivação da educação pública formal até os dias atuais ainda está longe de ser realidade no espaço prisional.

Na análise de (SANTOS, 2007, p. 55), a educação nas prisões brasileiras passou a ser ministrada no início da década de 1950, a autora afirma que:

A educação no sistema penitenciário é iniciada a partir da década de 1950. Até o princípio do século XIX, a prisão era utilizada unicamente como um local de contenção de pessoas – uma detenção. Não havia proposta de requalificar os presos. Esta proposta veio a surgir somente quando se desenvolveu dentro das prisões os programas de tratamento. Antes disso, não havia qualquer forma de trabalho, ensino religioso ou laico.

Na concepção da autora, a prisão até o início do século XIX era utilizada unicamente como um local de contenção de pessoas para a espera de uma decisão judicial. Não havia até então, proposta de projetos de educação e trabalho no espaço prisional. Esta proposta aparece somente quando perceberam que a disciplina do silêncio e da meditação nas sagradas escrituras não contribuíram para o abaixamento da reincidência criminal.

Pode-se perceber que a questão da educação no Sistema Prisional Brasileiro diverge entre os autores (VASQUEZ, 2008), (SANTOS, 2007) e (LEAL, 1996) quanto a sua entrada nas prisões, mas o que nos importa não quando ela entrou no sistema, mas a concepção de educação formal naquela época. Segundo os autores, a educação escolar desenvolvida nas primeiras casas de correção no Brasil tinha a concepção de educação moral e religiosa com a finalidade de manter o controle social.

Enquanto no atual sistema prisional a modalidade de educação formal desenvolvida é a EJA. Essa modalidade de ensino passou a ser reconhecida como modalidade específica da Educação Básica a partir da LDB nº 9.394/1996, em que resguarda as características específicas dessa modalidade de ensino, dando aos Estados autonomia para sua oferta conforme a demanda e a realidade de cada localidade e do seu público. Em seu art. 37, § 1º, ela afirma que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, inclusive para Jovens e Adultos privados de liberdade”. Apesar de a EJA ter sido considerada por muito tempo como uma educação menor e de caráter compensatório, nas últimas décadas, essa modalidade de ensino vem aos poucos conquistando espaço nas prisões brasileiras. Haja vista que, as estatísticas existentes sobre jovens e adultos privados de liberdade indicam que a absoluta maioria da população carcerária no Brasil é constituída por pessoas com baixa escolaridade em penitenciárias federais e estaduais é de ensino fundamental incompleto.

Outro amparo legal que legitima o direito a educação as pessoas encarceradas encontra-se na legislação de execução penal apresenta no Art. 1º (LEP, 7.210/1984), “a execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”. Apesar de ser um direito expresso em leis o direito à educação não vem sendo garantido em nosso país. No entanto, depois de quase três décadas da promulgação da Constituição Federal de 1988,

testemunhamos o vagaroso processo de consolidação dos direitos sociais no Brasil, ao mesmo tempo em que constatamos o longo caminho que ainda precisamos percorrer até que todos os cidadãos brasileiros tenham acesso a uma educação pública e de qualidade.

Conforme explica (ARROYO, 2005) o trabalho e a educação formal desenvolvida nas prisões é uma das políticas implementadas com fins de “ressocialização”. Nessa lógica a educação e o trabalho são atividades que visam proporcionar o que o Estado denomina de “reintegração” das pessoas encarceradas para a vida na “sociedade livre”. Vale analisar que o trabalho e a educação não encaixa na função “ressocializadora” como é tratado pelo Estado.

Dessa forma, é oportuno analisar que a educação e trabalho apresentam-se duas vertentes, uma que liga a escola ao mercado e outra que se refere à escola e ao mundo do trabalho. Conforme salienta (MASCARENHAS, 2005), a primeira vertente, como submete o espaço educacional à lógica do mercado e não se ajusta ao processo educativo, haja vista que este tem um tempo próprio e uma forma específica de acontecer e de se constituir e que não está ligada às leis da oferta e da procura. A segunda esclarece a autora que a educação não combina com esse processo, pois a educação não é mercadoria. Mas o trabalho e a educação são elementos fundamentais de constituição de sociabilidade, na transformação e na construção ou reconstrução da subjetividade da pessoa encarcerada ou não. Nesse sentido, não se liga educação formal com “ressocialização”, pois a pessoa encarcerada que quando estivera fora dos muros da prisão não estivera integrado ou mesmo socializado nos padrões de produção capitalista.

Nessa perspectiva a educação desenvolvida nas prisões não dará conta de reintegrar quem nunca esteve integrado, mas poderá contribuir na expansão de suas capacidades intelectuais e de socialização, para além do regime de controle a que está submetido. Ou seja, que o encarcerado seja capaz de transcender a situação, assim como as opções e os pontos de vista pessoais, para colocar-se na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista.

Para efetivação do processo de ensino aprendizagem dos encarcerados não se deve observar as condições das prisões brasileiras, como superlotação, falta de espaços adequados, falta de funcionários qualificados e valorizados. E ainda, a forte tendência de ações que priorizam a manutenção da segurança, da ordem e da disciplina, fazendo com que os atendimentos individualizados e os programas ligados ao trabalho, à educação, ao esporte até mesmo à saúde dos presos fiquem relegados o segundo plano.

2.1 – A realidade no sistema prisional

Para analisar a realidade no sistema prisional brasileiro acerca da sua estrutura física partiremos do conceito de João Ibaixe (2010, p.1) “por sistema prisional devemos entender um conjunto de medidas administrativas e instalações, destinados à execução de penas privativas de liberdade”. Nas palavras do autor, a pena de prisão foi adotada como forma de fazer com que o indivíduo possa realizar um pagamento, ou seja, uma retribuição pelo ato cometido contra a sociedade.

Para o autor, o sistema penitenciário está centrado na premissa da segregação social das pessoas encarceradas. As primeiras instituições semelhantes às prisões modernas foram os manicômios e casas de trabalhos forçados que surgiram no século XVI na Europa e, no século XIX, foram disseminados pelo mundo todo como a referência europeia de civilização e trabalho.

Nesse sentido, a privação de liberdade²² como forma de punição originaram os estabelecimentos destinados a segregar do convívio social a pessoa que representam um risco à sociedade. Estes estabelecimentos prisionais podem ser de várias espécies (presídios, penitenciárias, casas de custódia e manicômios judiciários, dentre outros), e concentram grandes agrupamentos de pessoas. No conceito do Ministério de Justiça “Estabelecimentos Penais²³ são todos aqueles utilizados pela justiça com finalidade de alojar pessoas presas,

²² Na concepção de Rogério Greco (2007, p. 483), a privação de liberdade é “[...] imposta pelo Estado quando alguém pratica uma infração penal. Quando o agente comete um fato típico, ilícito e culpável, abre-se a possibilidade para o Estado de fazer valer o seu direito de punir”.

²³ A Conceituação e classificação de Estabelecimentos Penais para o Ministério da Justiça são:

- a) Estabelecimentos Penais: todo aquele utilizado pela Justiça com a finalidade de alojar pessoas presas quer provisório quer condenado, ou ainda aqueles que estejam submetidos à medida de segurança;
- b) Estabelecimentos para Idosos: estabelecimentos penais próprios, ou seções ou módulos autônomos, incorporados ou anexos a estabelecimentos para adultos, destinados a abrigar pessoas presas que tenham no mínimo 60 anos de idade ao ingressarem ou os que completem essa idade durante o tempo de privação de liberdade;
- c) Cadeias Públicas: estabelecimentos penais destinados ao recolhimento de pessoas presas em caráter provisório, sempre de segurança máxima;
- d) Penitenciárias: estabelecimentos penais destinados ao recolhimento de pessoas presas com condenação à pena privativa de liberdade em regime fechado;
 - d.1) Penitenciárias de Segurança Máxima Especial: estabelecimentos penais destinados a abrigar pessoas presas com condenação em regime fechado, dotados exclusivamente de celas individuais;
 - d.2) Penitenciárias de Segurança Média ou Máxima: estabelecimentos penais destinados a abrigar pessoas presas com condenação em regime fechado, dotados de celas individuais e coletivas;
- e) Colônias Agrícolas, Industriais ou Similares: estabelecimentos penais destinados a abrigar pessoas presas que cumprem pena em regime semiaberto;
- f) Casas do Albergado: estabelecimentos penais destinados a abrigar pessoas presas que cumprem pena privativa de liberdade em regime aberto, ou pena de limitação de fins de semana;
- g) Centros de Observação Criminológica: estabelecimentos penais de regime fechado e de segurança máxima onde devem ser realizados os exames gerais e criminológicos, cujos resultados serão encaminhados às

independente de ser provisório condenado ou submetido à medida de segurança” (PORTAL MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2009).

O estabelecimento penal atual no Brasil resultou da adaptação de sistemas penitenciários que se desenvolveram nos Estados Unidos e Europa no final do século XVII passando pelo sistema celular e arburniano com a execução da pena de prisão com trabalho sob o confinamento silêncio para se chegar ao atual Sistema Progressivo.

O germe da Política de Segurança Pública no Brasil inicia-se no período colonial em que a administração contava com ampla participação dos senhores da terra. A fundação de vilas e cidades se deu simultaneamente ao processo de ocupação do território brasileiro. Nestas localidades, o poder político-administrativo e judicial encontrava-se na Câmara. A Casa da Câmara e Cadeia ou Casa de Câmara e Cadeia era o edifício no período do Brasil colônia e parte do período imperial onde estavam instalados os órgãos da administração pública municipal. Explica Salla (2006 p. 36/37),

A cadeia era parte constitutiva do poder municipal. Era a ela que recorria a Câmara, com seus oficiais, para recolher criminosos e todo tipo de transgressores – escravos fugidos, índios rebelados e infratores das posturas locais e metropolitanas. Nas vilas e cidades com menos recursos, as prisões funcionavam em casas alugadas e sem condições adequadas de segurança, higiene e não havia registro dos infratores e de suas sentenças.

Das palavras do autor, observa-se que as cadeias não funcionavam com a concepção de que a prisão deveria ser um local externo onde as pessoas encarceradas deveriam permanecer, mas de contenção até o julgamento que poderia ser à pena de morte, às penas corporais e às infamantes. E ainda, os encarcerados na maioria fazia parte dos estratos mais humildes da população, e eram submetidos a viver em espaço sem segurança e higiene.

Depois de três séculos de vida colonial, o Brasil passou a ter uma Constituição, em 1824, um código Criminal, em 1830, e um Código de Processo Criminal, em 1832. A legislação penal passou a entender o crime como infração à regra penal, para a qual penalidades específicas foram prescritas. O sofrimento físico começou a ceder espaço para o degraço ou a privação da liberdade.

No começo do século XIX, com as ideias vindas de fora do país, a partir das reformulações penais nos Estados Unidos e na Europa, o cerceamento da liberdade passou a ser o critério para as punições e os rumores desse debate penal que começaram a ser ouvidos

Comissões Técnicas de Classificação, as quais indicarão o tipo de estabelecimento e o tratamento adequado para cada pessoa presa;

h) Hospitais de Custódia e Tratamento Psiquiátrico: estabelecimentos penais destinados a abrigar pessoas submetidas a medida de segurança. Segundo (PORTAL MINISTERIO DA JUSTIÇA, 2009).

no Brasil, concomitante ao processo de emancipação política nacional, acabaram por promover novas ideias em torno do castigo.

O Sistema de Auburn inspirou o Sistema Penitenciário Brasileiro nos anos de 1850 e 1852 em que foram construídas as Casas de Correção do Rio de Janeiro e de São Paulo. Mas, a partir de 1870, começam as críticas a Casa de Correção e principalmente ao sistema de Auburn que era adotado, afirma Salla (2006, p. 111),

o modelo auburniano tributa suas esperanças de regeneração no trabalho fora da cela, duro e sob silêncio. Pouco importa se qualificado ou não, desde que submeta o corpo do condenado ao exercício diário e contínuo. Há uma concepção aqui de que o crime é o avesso do mundo do trabalho. Ócio e vícios de toda sorte o predis põem ao crime. Para os defensores do modelo

Na concepção do autor, pode-se entender que as transformações políticas, econômicas e sociais que caracterizaram a passagem da colônia ao império não foram capazes de eliminar a aplicação do castigo físico do rol de punições oficiais. Afinal, em uma sociedade que se caracterizava pela manutenção escravocrata, o Sistema Auburn serviu como instrumentos de controle dos escravos fugitivos, em especial os afrodescendentes, frequentemente associados ao crime.

O período imperial se encerrou, sem que transformações profundas na estrutura punitiva fossem implementadas na sociedade brasileira. Com o advento do Código Penal de 1890 inaugurou-se um novo aparato de controle social, esse o novo código determinava a pena de prisão celular para quase a totalidade dos crimes como forma absoluta de execução da pena de prisão.

Nesse período a pena de prisão tornou-se regra, pois os interesses dos plantadores de café fizeram-se representar tanto na política com na administração da justiça. Como afirma Santos (2009, p. 105) “o arcabouço jurídico de 1890, tratou de instituir tipos penais que permitissem o controle e a ordenação das classes perigosas pelos governantes, como os capoeiras e imigrantes, prostitutas, vadios, ébrios e negros alforriados”.

Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder o Brasil viveu turbulências política, econômica e social, que teve início com a crise da lavoura cafeeira e com a perda do poder político dos estados que comandavam a política do café com leite. Porém, na segunda metade dos anos 1930, o aparato policial foi materializado por Filinto Muller que comandou a repressão com poderes absolutos.

O uso político do aprisionamento intensificado durante o Estado Novo acentuou a tendência para criminalizar qualquer atitude contrária ao governo instituído, juntando aos

perseguidos políticos comunistas, estrangeiros e até integralistas. Ainda no governo de Vargas, o Sistema Penitenciário esteve sobre a regência do Código Penal criado em 1940 que passou por várias reformulações, que logo foram abandonadas até que em 1984, a Lei nº 7.209 o alterou, redefinindo muitas questões do sistema prisional. (ADORNO, 1987).

Na ditadura militar (1964/1985), mais uma vez a população brasileira viu-se cerceada de seus direitos diante de um governo repressor e violento. A prática da tortura como instrumento de investigação não só passou a alcançar opositores políticos de esquerda, como se sofisticou nas técnicas adotadas. Em 1967, durante a vigência da ditadura militar, outorgou-se a sexta Carta Constitucional brasileira. Nela, preservou-se a atribuição exclusiva da União para legislar sobre o sistema penitenciário, confirmando, em termos punitivos, a tradição legislativa de fixar leis não condizentes com o contexto no qual elas serão empregadas.

No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, as ditaduras militares do Brasil e de outros países da região criaram a chamada Operação Condor²⁴, para perseguir, torturar e eliminar opositores. Receberam o suporte de especialistas militares norte-americanos, ligados à Agência Central de Inteligência- CIA, que ensinaram novas técnicas de tortura para obtenção de informações. A Escola das Américas, instalada nos EUA, funcionava como um dos centros de difusão de técnicas associadas à prática da tortura e maus-tratos. (REZENDE, 2001).

A mudança de o governo ditatorial para um governo civil, o Sistema Prisional passou por novas diretrizes por meio da Lei de Execução Penal nº 7.210/84, que busca garantir legalmente direitos às pessoas encarceradas. E nessa mesma década foi instituída a nova Constituição Federal, de 1988, ao estabelecer uma nova ordem político-jurídica, fundamentada em princípios democráticos, estruturada pelo Estado Democrático de Direito.

O projeto neoliberal na década de 1990 foi marcada por desafios e contradições num momento de altíssima inflação e incertezas quanto à condução política que seria tomada para uma nova tentativa do setor econômico. Nesse sentido, buscava-se uma forma que abrisse espaço para um novo caminho para a acumulação de capital. Diante desse novo espectro, o Brasil é sugado para uma nova etapa do capitalismo mundial e enquanto isso, a crise econômica no país refletia no campo social.

²⁴ A Operação Condor, como explica Dinges (2004, p.21), foi criada em 1975, no Chile de Pinochet, foi iniciada com a Conferência Regional de Inteligência Nacional. Consistia, inicialmente, em um sistema integrado de troca de informações entre os países da América do Sul, em que os principais atores eram adidos militares. Utiliza-se a expressão “articulação multinacional do terror” para definir o que foi essa coordenação entre as ditaduras militares do Cone Sul das Américas, ou seja, entre as forças de repressão do Brasil, Argentina, Uruguai, Chile, Paraguai e Bolívia. “Na reunião de 26 de novembro de 1975 foi dado o nome de Condor à operação, em homenagem à ave nacional chilena”

Nessa perspectiva, o Estado optou por políticas sociais focalizadas no racionamento dos gastos, pela redução da sua responsabilidade enquanto provedor de direitos sociais básicos à população. Assim, os direitos da negação de uma política social inclusiva, a qual se mostrou e ainda mostra como única resposta razoável em um país de milhões de miseráveis.

Em relação à violência, o Estado adotou uma política de segurança pública altamente repressiva e encarceramento total das pessoas que cometeram pequenos e grandes delitos. Esse ideário de encarceramento total e separação abrupta de encarcerados da “civilização” vão às últimas consequências com a construção de penitenciárias de segurança máxima e distante dos grandes centros urbanos.

As prisões brasileiras são precárias e insalubres consentidas e legitimadas pela sociedade, que vê nesse movimento como natural e necessário. Em junho de 2014 havia no Brasil 607.731 pessoas privadas de liberdade. De acordo com esse dado, existem cerca de 300 presos para cada cem mil habitantes no país. Pode-se perceber que, pela quantidade de 377 mil vagas do sistema penitenciário, essa quantidade é insuficiente totalizando um déficit de 231.062 vagas. Essas vagas encontram-se distribuídas em estabelecimentos prisionais concebidos ou adaptados em um total de 1.258. Dos quais a maioria do estabelecimento destina-se a público masculino com 75%; feminino 7%; misto 17% e sem informação 1%%. (INFOPEM, 2014).

A superpopulação das celas contribui para os mais variados problemas entre as pessoas encarceradas. As celas nos grandes estabelecimentos prisionais e nas delegacias policiais instituem-se em sistema de rodizio, a fim de que todos os reclusos da mesma cela possam desfrutar do repouso. Não há camas em número suficiente e espaço para abrigá-las, o que obriga inclusive que muitos se sujeitem a dormir no chão de cimento conforme observou (VARELLA 2001).

As condições de habitabilidade nas celas esbarra-se, também, com as condições higiênicas em muitos espaços prisionais. Varella (2001, p.110) observou que: “quem mais sofre pela carência de assistência médica, são as detentas que necessitam de assistência ginecológica. Os serviços penitenciários são, na sua maioria, pensados nos homens, não havendo assistência específica para as mulheres grávidas”. As instalações sanitárias são precárias, é comum a falta de água corrente para banhos. Assim é a realidade também da iluminação, má ventilação, circulação de odores fétidos, e a presença de insetos, sobretudo ratos e baratas devido a existência de restos de alimentação guardados pelas pessoas encarceradas (OLIVEIRA, 2008).

Somando a superlotação das celas ao lado das condições higiênica resulta-se em epidemias, como a tuberculose e doenças sexualmente transmissíveis, a exemplo, a AIDS. Segundo o autor os recursos ambulatoriais compõem o quadro da precariedade não há médicos suficientes e atendentes de enfermagem, os equipamentos são antigos e não há medicamentos para atendimentos das patologias frequente encontradas no espaço prisional (OLIVEIRA, 2008).

Ainda, as dificuldades pela falta de assistência judiciária e o poder paralelo, entre outras, nos presídios, também há as rebeliões. Conforme observa (ASSIS, 2007), um grave problema do sistema carcerário brasileiro são as rebeliões. As rebeliões, embora se constituam em levantes organizados pelas pessoas encarceradas, nada mais são do que um grito de reivindicação de seus direitos e de uma forma de chamar atenção das autoridades quanto à situação que são submetidos nas prisões.

No que diz respeito ao perfil das pessoas encarceradas por unidades da federação, tem-se uma proporção de jovens maior no sistema prisional que na população em geral, quando se compara o perfil etário da população prisional com o perfil da população brasileira em geral. Logo, 56% da população prisional é composta por jovens e essa faixa etária compõe apenas 21,5% da população total do país conforme constatou o IBGE no Censo Demográfico de 2010. Ao passo que, nas unidades prisionais federais, a porcentagem de jovens encarcerados é de 41%. Em relação à raça, cor e etnia nos estabelecimentos prisionais estaduais e federais, a proporção de negros foi respectivamente de 67% e 63%; e o nível de escolaridade da maioria dos presos em penitenciárias federais e estaduais é de ensino fundamental incompleto. O nível de pessoas encarceradas sem alfabetização é de 6% em âmbito das unidades da federação e 4% nas prisões federais (INFOPEN, 2014).

Em relação ao conceito de (JOÃO IBAIXE, 2010) ao que se refere ao destino dos encarcerados o Sistema Penitenciário, se destina à execução de penas privativas de liberdade, e que tem também por fim, (ou deveria ter), a “ressocialização” desse mesmo indivíduo. Na concepção do autor, o Sistema Penitenciário Brasileiro está centrado na premissa da segregação social, no confinamento e na vigilância das pessoas encarcerada. Mas tem também a responsabilidade de promover atividades profissionais, intelectuais, artísticas e desportivas aos encarcerados.

A partir da análise, pode-se afirma que o Sistema Penitenciário Brasileiro não investe em políticas públicas efetiva, a fim de viabilizar uma educação formal pública que possibilite o encarcerado a formação para a autonomia e sua emancipação. Mas é eficaz na execução da

pena privativa de liberdade reduzida a mero cumprimento de tempo em condições degradantes.

2.2 A produção de conhecimento sobre educação formal no sistema prisional em dissertações de mestrado

Para explicar como se processa a educação nas prisões foi preciso buscá-la nas produções em nível de mestrado realizadas nas universidades brasileiras, a fim de observar os discursos produzidos sobre a temática, além de identificá-las nos primeiros regulamentos das penitenciárias brasileiras.

O objetivo, aqui, é expor à temática e identificar as concepções de educação dos pesquisadores, os objetivos e as suas conclusões. A busca fixou-se, como recorte temporal o período 2004 a 2013 e, especialmente realizou-se nas bibliotecas digitais das universidades brasileiras²⁵ públicas e privadas as quais foram uma fonte importante para a localização das produções e, sobretudo para as produções mais recentes e objetivou-se analisar os vinte trabalhos que mais se aproximaram do objeto dessa pesquisa. Na busca digital foram encontrados 56 trabalhos, artigos, teses e dissertações de mestrado que abordavam o assunto. Contudo, com base em uma análise prévia das produções fora percebido que o objeto tratava de ações educativas. O objeto dessa pesquisa vislumbra a análise em educação formal, o que possibilitou a seleção dos 20 trabalhos.

A busca do levantamento das dissertações de mestrado deu-se com o uso de palavras chaves “Educação e Prisão” e “Educação Prisional”, realizado O mapeamento da produção de conhecimentos nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no campo educação nas prisões brasileiras. As dissertações de mestrado, teses, artigos levantados durante a pesquisa bibliográfica somaram-se 56 trabalhos, destes, retiram-se 20 dissertações de mestrado com objetos que se aproximam do objeto proposto para análise. Torna-se então, interessante pelo fato do mapeamento destas dissertações possibilitarem o que Ferreira (2002, p. 257) afirma abaixo:

²⁵Centro Universitário do Distrito Federal, Universidade Federal de São Carlos, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, universidade federal de santa Maria, , Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade do Estado de Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal do Paraná, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Universidade Católica do Salvador e Universidade Estadual Paulista

É definido como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Corroborando com essa concepção, André (2002, p.17) assevera que o mapeamento de produções de autores,

é uma das partes mais importantes de todo trabalho científico, uma vez que faz referência ao que já se tem descoberto sobre o assunto pesquisado, evitando que se perca tempo com investigações desnecessárias. Além disso, auxilia na melhoria e desenvolvimento de novos postulados, conceitos e paradigmas.

Foram coletadas vinte dissertações de mestrado, sendo dez do estado de São Paulo, três de Goiás, uma do Paraná, uma do Rio Grande do Sul, uma da Paraíba, uma do Mato Grosso do Sul, duas de Minas Gerais, uma do Maranhão. Os trabalhos encontrados foram realizadas em universidades públicas e privadas.

O levantamento das 20 dissertações ocorreu durante o ano de 2014. Infere-se que não foram somente 20 dissertações produzidas no Brasil na década anunciada. Mas, foram as 20 dissertações que mais aproximaram do objeto de estudo da pesquisadora. Com base nesse levantamento, foram encontradas pesquisas nas áreas de Educação e Ciências Sociais.

Para o mapeamento da produção de conhecimento valeu-se da leitura do resumo, palavras-chave, introdução e considerações. Para a análise de três dissertações, valeu-se do trabalho completo. As três dissertações escolhidas para essa análise levou-se em conta principalmente os objetivos das pesquisas, que tratavam dos conteúdos, das metodologias e da relação professor e aluno encarcerado.

As vinte dissertações realizaram pesquisa qualitativa. Sendo que duas pesquisas foram bibliográficas, uma pesquisa foi etnográfica e as demais foram bibliográficas com pesquisa de campo. Como técnica de coleta de dados, valeram de observações, questionários, entrevistas semiestruturada, conversas informais, relatos, registros de diários de todas as produções de mestrado selecionadas. Três delas trabalharam com grupo focal. Nas demais, a coleta dos dados teve uma amostragem aleatória.

Arrolados abaixo, na Tabela 01, as dissertações organizadas por ano de publicação, localidade, instituição de ensino, autores das pesquisas, orientadores, título e palavras-chave.

Tabela 01:

DISTRIBUIÇÃO DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO POR ANO DE PUBLICAÇÃO							
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO							
EDUCAÇÃO FORMAL PÚBLICA NAS PRISÕES BRASILEIRAS							
Quant	Ano	Estado/Cidade	Instituição	Autor	Orientador (a)	Título	Palavras – chave
01	2004	Goiânia/ Goiás	Universidade Federal de Goiás	Nilva Ferreira Ribeiro	Prof ^o Dra. Angela Cristina Belém Mascarenhas	A escola da prisão – Qual a educação?	Prisão; educação; reeducação, processos educacionais; sujeição; socializar e inserir.
02	2005	São Paulo/ São Paulo	Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação	Mariângela Graciano	Prof ^a . Dr ^a . Flávia Inês Schilling	A educação como direito humano: a escola na prisão	Direitos humanos; educação escolar na prisão; educação de adultos presos; prisão de mulheres.
03	2005	São Paulo/São Paulo	Universidade Católica de São Paulo	Arlindo da Silva Lourenço	Prof ^o . Dr. Marcos Cesar de Freitas	As regularidades e as singularidades dos processos educacionais no interior de duas instituições prisionais e suas repercussões na escolarização de prisioneiros: um contraponto à noção de sistema penitenciário?	Escola; regularidade; singularidade da prisão.
04	2006	Curitiba/ Paraná	Universidade Federal do Paraná	Emerson Lemke Queluz	Prof ^a Dr ^a Sonia Maria Chaves Haracemiv	Cela de aula: espaço de ensino–aprendizagem	Cela de Aula; ensino-aprendizagem; diálogo; ação-reflexão; cooperação.
05	2006	São Paulo/São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Justino de Mattos Ramos Netto	Prof ^o Dr ^o Marcio Pugliesi	O direito à educação dos presos no Brasil: perspectivas do direito ao acesso à	Sistema prisional e educação; educação e direito de punir; educação e normas processuais penais; princípio da dignidade da pessoa humana.

						educação no Sistema Prisional e a Atual Normatização Processual e de Execução Penal	
06	2007	São Paulo/São Paulo	Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação	Fábio Aparecido Moreira	Prof. Dr. Roberto da Silva	A política de educação de jovens e adultos em regime de privação de liberdade no estado de São Paulo.	Política educacional; educação de jovens e adultos; educação de adultos presos; educação em regime de privação da liberdade; sistema penitenciário.
07	2008	Paulo/São Carlos	Universidade Federal de São Carlos	Almiro Alves de Abreu	Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto	Educação entre grades: um estudo sobre a educação penitenciária no Amapá	Educação, ressocialização; lei de execução penal nº 7.210/84; alunos-detentos; professor.
08	2008	Divinópolis/MG	Universidade do Estado de Minas Gerais,	Cândido da Silva Oliveira	Prof. Dr. José R. B. Bechelaine	De condenado a recuperando: convergência entre LEP e o método APAC.	Prisão; APAC; preso; sociedade; reeducação; ressocialização; LEP.
09	2009	Goiás/Goiânia	Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação	Antônio Artequilino da Silva Neto -	Dr.ª Orlinda Maria de Fátima Carrijo Melo	As práticas e representações de leitura dos detentos alfabetizadores e alfabetizados do complexo prisional de Aparecida de Goiânia	Alfabetização, detentos, submissão; resistência.
10	2010	Ponta Grossa/Paraná	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Soeli Andrea Guralh	Prof. Dra. Dircéia Moreira	O regime de privação de liberdade sob enfoque da sócio educação: experiência do Centro de Sócio educação Regional de Ponta Grossa.	Adolescente autor de ato infracional; privação de liberdade; sócio educação; prática profissional;
11	2010	São Luís/MA	Universidade Federal do	Sheila Cristina	Prof. Dra. Iran de Maria	Para além do cárcere: o Significado	Mulher Apenada; Reeducação; Ressocialização,

			Maranhão	Rocha Coelho	Leitão Nunes	reeducativo da Pena Privativa de Liberdade em uma Instituição Penal para Mulheres em São Luís	Instituições Penais.
12	2010	Unisal Americana	Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL	Fábio Jacyntho Sorge	Prof. Dr. Renato Kraide Soffner.	A educação como forma de diminuição da reincidência e ressocialização dos detentos	Educação; reincidência; reabilitação; ressocialização; unidade prisional.
13	2011	João Pessoa /Paraíba	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	Mazukyeviz Ramon Santos do Nascimento Silva	Prof. Dr. Rômulo Rhemo Palitot Braga	Que pode a educação na prisão?	Educação; prisão; direitos humanos; sistema penitenciário.
14	2011	Campo Grande/MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Eli Narciso da Silva Torres	Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório	A produção social do discurso da educação para ressocialização de indivíduos aprisionados em Mato Grosso do Sul.	Educação prisional; ressocialização, escola estadual Osório Antônio Carlos do Nascimento.
15	2011	Goiânia/GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás- PUC-GO,	Manoel Bezerra Silva Junior.	Prof. Dr. José Ternes	Educação na prisão	Educação, sistema carcerário e poder de punir.
16	2012	Uberlândia/ Minas Gerais	Universidade Federal de Uberlândia	Carolina Bessa Ferreira de Oliveira	Prof. ^a Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox	Para além das celas de aula: a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia – Minas Gerais	Educação escolar; presos; representações.
17	2012	Santa Maria/RS	Universidade Federal de Santa Maria	Alessandra Alfaro Bastos	Prof. ^a Dr. ^a Ceres Karam Brum	Escola e vida no cárcere: uma etnografia no presídio regional de Santa Maria.	Sistema carcerário; educação prisional; etnografia.

18	2012	Marília/SP	Universidade Estadual Paulista	Thais Barbosa Passos	Dra. Stela Miller.	Educação prisional no estado de São Paulo: Passado, presente e futuro	Educação; sistema prisional paulista; FUNAP; pesquisa histórica; análise de contexto.
19	2012	Cuiabá/ MT	Universidade Federal de Mato Grosso	Leiva Custódio Pereira	Prof ^a Dr ^a Artemis Augusta Mota Torres	Educação e prisão: O valor da escola para os jovens e adultos presos no centro de ressocialização de Cuiabá/MT	Prisão; educação; jovens e adultos; Estado.
20	2013	São Paulo/São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Ellen Taline de Ramos	Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Jr.	Educação escolar e formação de mulheres presas	Escola na prisão, formação e semi formação; educação e prisão.

Fonte: Universidades Públicas e Privadas do Brasil– 2014

Conforme tabela acima, o tema “prisão e educação” estão presentes em todas as dissertações. Porém, estão em destaque sete itens inerentes as produções, sendo o ano de publicação, instituição, autor, orientador, título e palavras-chave. Para a análise das produções foram focados três itens, títulos, objetivos e as conclusões dos autores.

É importante observar que a temática sobre a educação nas prisões encontra-se a margem da historiografia da educação brasileira. Foi realizado um levantamento em nove estados brasileiros, sendo que, em 2004 produziu-se uma dissertação, duas/2005, duas/2006, uma /2007, duas/2008, uma/2009, quatro/2012 e uma/2013. Nesse contexto, as discussões em prol da educação formal pública ocupa-se um espaço com pouca relevância na sociedade, em especial, na área acadêmica.

2.2.1 - Concepções de educação para os autores das dissertações de mestrado

Os autores das dissertações de mestrado constituiu-se em um conjunto composto de 20 dissertações de mestrado com a intenção de contribuir para uma reflexão sobre a educação formal pública desenvolvida no interior das prisões. Inicia-se a apresentação dos trabalhos com destaque em três autores Queluz (2006), Ramos (2013) e Abreu (2008).

Os três autores apresentam pontos em comum ao ter como foco de investigações acerca da educação em prisões a relação da “ressocialização” com os conteúdos curriculares, as metodologias diferenciadas nas aulas, relação professor e aluno. Buscou-se entender neste trabalho, a importância desses elementos na constituição da formação humana da pessoa encarcerada. Em seguida, as conclusões dos autores, e por fim, a concepção de educação para os alunos-encarcerados e para os autores.

As produções desenvolvidas por esses autores procuravam responder as seguintes inquietações: como se dá o processo de ressocialização por meio da metodologia de ensino e dos conteúdos ministrados? Como está organizada a educação escolar em duas unidades prisionais femininas considerando o conteúdo ministrado e os recursos didáticos utilizados? O trabalho como metodologia diferenciada nas celas de aula promove uma relação de confiança professor e aluno? Qual a importância da educação para os alunos encarcerados?

Queluz (2006) buscou investigar a cela de aula como espaço de ensino-aprendizagem, em três unidades prisionais do Sistema Penitenciário do Estado do Paraná, entre 2004 e 2006. Em cada unidade prisional foi montado uma oficina com quinze alunos. A metodologia empregada para o desenvolvimento da produção foi à pesquisa participante na forma de pesquisa-ação.

Teve contato direto com os alunos encarcerados, pois o mesmo foi autor e professor das oficinas empreendidas nas unidades prisionais. Isto porque não havia espaço adequado para atividades escolares nessas instituições. O uso de metodologias diferenciadas com base na liberdade de expressão constituiu pilares de uma proposta de trabalho que promoveu uma relação de confiança entre professor e alunos.

A proposta exigiu uma participação mais intensa e atenta do autor. A cooperação entre os alunos aos poucos foi se disseminando, apesar da resistência deles. Uma das dificuldades que o autor enfrentou a princípio foi à falta de espaço para o desenvolvimento de atividades escolares devido à superlotação e o mau cheiro das celas. Inclusive o autor destaca que essa realidade contraria a Lei de Execução Penal nº 7.210/84 (Art.83, 4º§) que diz, “devendo cada estabelecimento penitenciário contar com dependências específicas para os serviços de educação escolar, bem como com salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante”.

Mediante as condições das celas, coube autor pensar a organização do tempo, do espaço e planejar suas aulas. Queluz (2006) elucida que no começo os alunos tiveram dificuldades e até mesmo dificuldades em relacionar os conteúdos dos livros didáticos com o presente e o cotidiano, mas aos poucos os alunos passaram a interessar mais pelo conteúdo e pela

disciplina. A ideia de relacionar o conteúdo com presente/passado/cotidiano foi uma situação nova, mas logo os discentes começaram a interessar. Sobre essa metodologia assegura Libâneo (1985, p. 137) que:

O trabalho docente deve ser contextualizado histórica e socialmente, isto é, articular ensino e realidade. O que significa isso? Significa perguntar, a cada momento, como é produzida a realidade humana no seu conjunto; ou seja, que significado têm determinados conteúdos, métodos e outros eventos pedagógicos, no conjunto das relações sociais vigentes.

As inovações aplicadas pelo autor não restringia apenas aos conteúdos, mas de desenvolver entre os alunos a oportunidades para a reflexão, discussão de ideias, desconstruir opiniões e buscar alternativas para superar dificuldades no cárcere. Neste processo de autonomia intelectual, a instauração do diálogo ente professor e aluno foi importante no processo de ensino-aprendizagem.

Fazia parte também da proposta de trabalho desse autor a relação amistosa com os alunos. A amizade entre professor-aluno contribui na solução parcial às dificuldades que os alunos apresentavam em relação a conteúdos curriculares de várias disciplinas, em especial português e matemática. Sobre essa relação Vygotsky (1996, p.78) esclarece que:

A relação professor/aluno não deve ser uma relação de imposição, mas, sim de cooperação, de respeito e de crescimento. O aluno deve ser considerado como um ser interativo e ativo no seu processo de construção do conhecimento. O professor por sua vez deverá assumir um papel fundamental nesse processo, como um sujeito mais experiente.

O uso de metodologias diferenciadas nas celas de aula promoveu uma relação de confiança, cooperação e respeito entre professor e aluno. Esse jeito novo possibilitou o dialogo e conseqüentemente a aquisição de conhecimentos que até então os alunos apresentavam dificuldades com conteúdos. Assim afirma Queluz (2006, p. 44), a educação proposta nas celas de aula, ou em escolas fora das prisões exigem a disponibilidade para o diálogo entre alunos, professor e conteúdos.

Conclui o autor, o solo da educação nas prisões é fértil e as sementes já foram lançadas, brotaram e estão se aproximando do florescimento e da frutificação. Compete aos que o fizeram até aqui e aos que quiserem somar-se a eles a continuidade desse trabalho educacional.

Já Ramos (2013) observou que o funcionamento das aulas nas duas unidades prisionais femininas era no turno noturno, pois o turno diurno era reservado para o trabalho. Ramos (2013) comenta que, “as mulheres tinham uma rotina rígida e regrada com horários para acordar, tomar banho, entrar no trabalho, alimentar-se, retornar o trabalho e, no final do dia, ir para a cela ou para a escola, “cansadas”, e no dia seguinte, voltar à mesma rotina” (p.88).

O autor observou também que o tempo de funcionamento das aulas ainda apresentava diferenças entre a primeira e segunda unidade prisional. A duração de aula na primeira era de 2 horas e meia, enquanto na segunda nas séries do 5º ao 9º ano era de 4 horas. Quanto ao espaço, destinado à realização das aulas do 1º e 4º ano, explica Ramos (2008, p.68) que, “as aulas são ministradas em uma sala onde durante o dia funciona uma oficina de borracha, logo o local tem um cheiro muito forte desse material. À professora comentou que ela e outra professora deram aulas por muito tempo no refeitório”.

Ramos (2013, p. 68) procurou saber por meio de entrevistas com professores e alunos a articulação entre conteúdos curriculares, as metodologias diferenciadas nas aulas e relação professores e alunos. Em entrevista os professores foram unânimes em dizer que em relação aos conteúdos ministrados em todos os níveis de ensino, principalmente nas turmas de 5º ao 9º ano os conteúdos eram todos retirados dos livros. “As aulas são montadas e organizadas de acordo com os conteúdos dos livros. Como a sala é multi seriada com quatro níveis diferentes, os conteúdos e os livros são alternados”. (Diários de campo, U2 – Visita dia 16/10). O autor percebeu que não havia entre os professores o cuidado de desenvolver os conteúdos numa abordagem crítica, mas uma preocupação de esgotar os conteúdos selecionados no início do ano.

O autor após interpretar as práticas dos docentes a fim de analisar a efetividade do ensino concluiu que o funcionamento da escola ocupa um lugar marginalizado nas duas instituições. As aulas funcionam em espaço improvisado, os professores contam com um precário acervo para preparar e executar suas aulas e os mesmos tem dificuldades de desenvolver metodologias de ensino diferenciadas em turmas multi seriada. Porém, a relação entre professor e alunos é amigável, e ademais, outro ponto crítico para o autor é a carga horária de aulas reduzidas.

Abreu (2008) realizou sua pesquisa na Escola do Complexo Penitenciário do Amapá. Na escola havia cinco (5) salas de aula; 1 sala da direção/secretaria/professores, 1 sala da secretaria administrativa; 1 sala de arquivo; 1 sala da biblioteca; 1 sala que funciona a cozinha, 2 banheiros masculinos e banheiro femininos.(2008, p.92).

Realizou entrevista com professores e alunos e durante a entrevista com os docentes constatou-se que há contradições entre os professores quanto e a importância dos conteúdos curriculares na formação das pessoas encarceradas. Um dos professores afirmou para Abreu (2008, p. 105) que “os conteúdos contribuem bastante, pois se constituem em um mundo que eles nunca viram, passando a experimentar novas situações que só a Escola oferece”; enquanto outro professor afirmou que “muitos conteúdos trabalhados não podem ser colocados em prática”.

Percebe-se que a divergências entre os professores em relação à importância do conteúdo gera uma separação entre o que se ensina e o que se vive, entre o que se fala e o que se pratica, porque mesmo querendo dividir com os alunos os sonhos, essa possibilidade contraria a própria racionalidade. Quanto à importância da escola para os alunos comenta Abreu (2008, p. 100/107), “a escola representa apenas uma forma de sair da cela para dar um “passeio”; outros disseram que o ensino dará a eles a chance de conseguir um emprego quando sair da prisão”. Confirma ainda o autor, que acerca da relação professor/aluno, os professores de modo geral responderam que a motivação empregada e à busca da valorização das experiências de vida do aluno, tornando-o coparticipante de todo o processo ensino-aprendizagem.

Já Ramos Netto (2006), em “O Direito à Educação dos Presos no Brasil: perspectivas do direito ao acesso à educação no sistema prisional e atual normatização processual e de execução penal”, investiga a importância do direito à educação dos presos e as consequentes perspectivas das normas processuais penais e de execução penal em relação a esse direito constitucionalmente previsto pela Constituição brasileira. O autor afirma que apesar de todas as dificuldades na efetivação da educação no espaço prisional ela contribui no combate aos do ócio, rebeliões, entre outros e possibilita reinserção social dos egressos.

Coelho (2010) em “Pará além do cárcere: o significado reeducativo da pena privativa de liberdade em uma instituição penal para mulheres em São Luís, com o objetivo de investigar como se organiza e se manifesta o caráter reeducativo da pena privativa de liberdade naquela instituição. Conclui que as mulheres apenadas do Centro de Reeducação Inclusão Social de Mulheres Apenadas - CRISMA absorveram a identidade de “boas presas” como necessidade de sobrevivência na prisão e como forma de resistência ao estigma de criminosas. Verificou-se por meio de entrevistas que as mulheres atribuíam à qualificação profissional e ao trabalho maior importância que a instrução escolar, para essas mulheres o trabalho na prisão lhes davam remuneração e uma oportunidade de qualificação para o mercado de trabalho, além da oportunidade da remição de pena. Nesse contexto, a educação ficava em segundo plano.

Guralh, (2010), em “O regime de privação de liberdade sob enfoque da sócio educação: experiência do Centro de sócio educação Regional de Ponta Grossa”, como objetivo de abordar os limite-se as possibilidades de desenvolvimento de uma prática profissional de educação para o convívio social que promova a autonomia e fortaleça as relações interpessoais dos sujeitos, e as exigências que se colocam para os profissionais neste processo. Os procedimentos metodológicos utilizados foram à pesquisa bibliografa, estudo de fontes documentais e observação. Concluiu que na instituição não havia uma projeto político pedagógico para nortear as ações educacionais. Essa ausência propiciou aos professores linhas diferenciadas de ação impedindo, assim, os professores não tinham clareza de suas atribuições e dos limites das suas intervenções.

Torres (2011), em “A produção social do discurso da educação para ressocialização de indivíduos aprisionados em Mato Grosso do Sul”. A pesquisa procurou demonstrar os acontecimentos discursivos que fundamentam as práticas sociais e, o político-pedagógico do Programa de Educação de Jovens e Adultos para Unidades Prisionais - EJA/MS. Foram observados os discursos instituídos pelos documentos oficiais e pelos professores do Projeto de Escolarização em Presídios. Esses discursos possibilitou identificar quais os mecanismos utilizados pelo Estado e se esses estão respaldados em torno da “educação para ressocialização” de homens e mulheres encarcerados. Utilizaram-se também questionários preenchidos por 18 professores lotados na Escola Regina Nunes A. Betine.

O autor conclui que, apesar da notoriedade do Projeto Político-Pedagógico do Programa de Educação de Jovens e Adultos para Unidades Prisionais - EJA/MS na sociedade de Mato Grosso do Sul, a “ressocialização” ainda é de finalidade secundária, pois não foi possível deixar de considerar que superlotação carcerária, a falta de recurso didático e da capacitação dos professores contribuam para a precariedade do ensino. Conclui ainda que a instituição prisional aproveita da educação como meio de apaziguar conflitos, normalizar condutas e manter o poder do Estado que exibi de um discurso de ressocialização para os sujeitos aprisionados. Nesse sentido a educação é utilizada como uma ferramenta disciplinar dentre tantas outras disponíveis no sistema.

Silva (2011), em “O que Pode a Educação na Prisão?” propôs a investigação dos limites e possibilidade da educação desenvolvida em contextos de encarceramento, tomando como parâmetro o Sistema penitenciário brasileiro, a política nacional de educação prisional e a Lei de Execução Penal nº 7.210/84. Para o desenvolvimento da pesquisa o autor reuniu concepções teóricas acerca da instituição prisional e da educação. Realizou revisão bibliográfica, impressões pessoais colhidas no exercício de sua função (agente penitenciário)

no Sistema Penitenciário Paraibano, entrevistas e relatos de experiência de presos e profissionais penitenciários e da observação empírica em estabelecimentos prisionais na Paraíba e Rio Grande do Norte. Por ocasião os cursos de “Direitos fundamentais dos presos” e “Ética, Cidadania e Direitos Humanos” ministrados pelo pesquisador junto às escolas penitenciárias da Paraíba e do Rio Grande do Norte. Na análise do autor pode-se chegar a três constatações sobre a prisão. A primeira, está na sua prática em muito se distancia da concepção de defesa social que a fundamenta- ressocialização; a segunda, a prisão nas suas finalidades é contraditória. Espera-se que ela seja ao mesmo tempo justa e útil na retribuição do mal causado a sociedade, ao passo em que proporcione condições favoráveis para que o encarcerado seja resgatado, objetivando com isso a prevenção de novos delitos. A terceira, trata-se de uma instituição disciplinadora e totalitária.

Concluiu-se que, mediante a verificação do contexto prisional brasileiro, constatou-se que, a pessoa encarcerada tem direito à educação e esse direito está contemplado na Lei de Execução Penal e nas diversas resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária em conformidade com as recomendações da Organização das Nações Unidas. Porém, não basta a admissão da educação prisional no ordenamento jurídico e na agenda do sistema penitenciário, mas é preciso também afastar da prática educativa nos cárceres nacionais a ingerência das mazelas de uma instituição total e de um sistema falido aonde todas as práticas conduzem à degradação do ser humano.

A pesquisa permitiu identificar também que a escola em prisão apesar de um incontável número de obstáculos que lhe são próprios pode ser um espaço de reconstrução do ser humano aprisionado, passando o preso a vislumbrar uma realidade diferente, alheia ao “mundo do crime”, um conjunto de novas possibilidades.

Oliveira (2012) em “Para além das celas de aula: a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos da Penitenciária de Uberlândia – Minas Gerais”. A pesquisadora dirigiu seu trabalho com base em duas indagações principais, sendo a primeira: como ocorre no mundo institucional/normativo e na vida cotidiana a educação escolar nas prisões? E, a segunda: o que os presos, destinatários das políticas de educação escolar nas prisões, tem a dizer criticamente sobre as suas contradições, limites e possibilidades.

A autora concluiu que a educação escolar nas unidades prisionais atinge um número pequeno de presos no Brasil. Para essa autora a razão do baixo índice de presos em atividades educacionais é devido à falta de interesse de alguns presos, horários alternativos que não se

colidam com o horário do trabalho, a falta de publicação por parte das prisões da existência e dos benefícios que essa educação trará aos detentos, a exemplo, a remição de tempo.

Moreira (2007), em “A política de Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação da Liberdade no Estado de São Paulo”. Com análise crítica acerca das práticas de Educação de adultos presos no Estado de São Paulo, especialmente as práticas desenvolvidas a partir da década de 1980 do século XX pela Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel - Funap.

A autora concluiu que para a Educação de Adultos Presos nos Estado de São Paulo para ser efetivada como uma política pública que garanta às pessoas encarceradas o direito à Educação pública é necessária o diálogo entre as Ciências da Educação e as Ciências Jurídicas no sentido de mensurar em que medida os objetivos educacionais podem servir à execução penal, qual o lugar que a Educação deve ocupar na vida da pessoa presa durante o cumprimento de sua pena.

Graciano (2005), em “A Educação como Direito Humano: a escola na prisão”. Objetiva examinar a efetivação do direito à educação escolar, tomando como parâmetro a noção contemporânea de direitos humanos, definidos como universais, indivisíveis, interdependentes entre si e destinados a garantir a dignidade humana. A pesquisadora relatou que ao longo do seu trabalho em relação à educação de jovens e adultos em geral, e da educação penitenciária especificamente, ao longo deste trabalho percebe-se que ainda não há tal correspondência entre as leis que a garantem e sua concretização. Neste caso, os adultos presos, com baixa escolaridade, não têm acesso sobre tal direito. Apesar das dificuldades enfrentadas para acessar a educação penitenciária, é um direito garantido em lei, o pouco oferecido é recebido com muita “gratidão”, conforme identificado na pesquisa, em relação à avaliação das alunas sobre ao ensino oferecido no sistema penitenciário.

Ribeiro (2004), em “A escola da prisão – qual educação”? Objetiva explicitar e compreender as disposições do processo educacional na prisão tendo em vista sua pretensão de promover a socialização e a inserção do preso através da escolarização. Na construção do corpus documental utilizou-se o referencial teórico-metodológico da análise de dados, observação do cotidiano da escola e suas praticas.

A autora em visitas a escola observou a importância atribuída pelos encarcerados a escolarização quanto a continuidade dos estudos e a colocação no mercado de trabalho, outro aspecto a considerar é a valorização da escola quanto locus de liberdade, ao contrario da cela onde se encontra confinado.

Conclui Ribeiro que a efetividade das garantias legais das pessoas encarceradas em relação à educação formal no intuito de “ressocializá-la” está longe de acontecer. Para essa autora o insucesso dos alunos esta relacionado à rotina prisional (rebeliões, castigos, constantes revistas, visitas, etc.) compromete o processo educativo. Outro aspecto relevante é a importância que as pessoas encarceradas dão ao trabalho em detrimento da educação escolarizada por esta possibilitar um ganho mensal no espaço prisional.

Bastos (2012), em “Escola e vida no cárcere: uma etnografia no Presídio Regional de Santa Maria”. A partir da pesquisa etnográfica desenvolvida no Presídio Regional de Santa Maria - RS, nas dependências da Escola Julieta Balestro. Objetiva apreender de que forma os reclusos percebem a escola em uma instituição de rígido controle disciplinar, como se coaduna a vida determinada por uma serie de normas inexistentes na sociedade livre com o espaço escolar. Utilizou o método etnográfico, que constituiu no desenvolvimento de uma oficina. Os sujeitos pesquisados são os alunos da Escola Julieta Balestro, aproximadamente com 80 encarcerados matriculados. As turmas são masculinas e femininas, não há mistura dos sexos na sala de aula.

A autora constatou que a percepção de vida com a escola no cárcere pelos encarcerados resulta-se em compreender o espaço escolar como lazer, forma de escapar do ócio e do controle rígido exercido pelo presídio. Por esse motivo, o fracasso escolar é inerente aos estudantes do Presídio Regional de Santa Maria – PRSM.

Silva Oliveira (2008), em “De condenado a recuperando: convergência entre LEP e o método APAC”. O campo de investigação foi à instituição prisional de Itaúna/MG, numa unidade masculina. O autor propôs a análise comparativa do regimento do método Associação de Proteção e Assistência aos Condenados – APAC²⁶ e a Lei de Execução Penal nº 7.210/84 - LEP buscou-se compreender o cotidiano da vida prisional na vida prisional. Levantou-se como hipótese que há uma convergência de princípios entre a LEP e o Método, ao que se refere aos direitos e à ressocialização e à reeducação dos detentos através das atividades-trabalho, escola, oficinas.

Segundo o autor a pesquisa permite lhe afirmar que a APAC empenha-se na tarefa de proporcionar aos encarcerados o que é colocado pela LEP, no que se refere à execução penal: a condição para sua efetiva e harmônica integração social e assistência ao preso por meio de educação escolar. Porém, se alcança esse objetivo, não se sabe, porque só mesmo uma pesquisa de maior alcance poderia dizer. O método APAC, embora seja um método

²⁶A APAC é uma entidade civil, com vida própria, nos termos das leis brasileiras, fundada em 18 de novembro de 1972 em São José dos Campos/SP. Ganhou personalidade jurídica em 15 de junho de 1974. É órgão auxiliar da justiça e da segurança, na execução da pena, conforme consta de seu estatuto social.

revolucionário não dá conta de todas as questões que envolvem encarcerados como, superlotação das celas, doenças, falta de higiene, fugas e rebeliões, entre outros.

Silva Neto (2009), em “as práticas e representações de leitura dos detentos alfabetizadores e alfabetizados do complexo prisional de Aparecida de Goiânia”. Analisar o discurso dos detentos que participaram de um processo de alfabetização dentro do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, no período de julho de 2007 a junho de 2008, para compreender as suas práticas e representações de leitura, tendo como fontes privilegiadas a própria fala dos alfabetizadores e alfabetizados no ambiente do cárcere. A coleta dos dados para análise foi realizada no interior do Complexo Prisional que abrange a Casa de Prisão Provisória - CPP e a Penitenciária Cel. Odenir Guimarães - POG, localizados no município de Aparecida de Goiânia, Estado de Goiás, a partir de experiências vividas durante e após o referido período em que aconteceram os trabalhos de alfabetização. Após a seleção de amostra para a pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas gravadas com dezesseis detentos, dos quais oito atuaram como alfabetizadores e oito foram considerados alfabetizados. A análise das práticas e representações de leitura dos jovens e adultos em regime de privação da liberdade demonstrou que mesmo nas condições de precariedade em que foi realizado o trabalho de alfabetização, foi possível alfabetizar 64% desse grupo de detentos que ainda tem muito a buscar no mundo da leitura, através da continuidade dos seus estudos. A análise demonstrou ainda que as condições precárias e deficientes do presídio interferem no processo de ensino e aprendizagem, resultando na interdição das leituras e dos leitores. Nesse sentido, a pesquisa ressalta a necessidade do incentivo às práticas de leitura em ambientes adequados, formais ou informais, como componente de uma política pública de Educação de Jovens e Adultos dentro dos espaços prisionais existentes não só em Aparecida de Goiânia, como também em outras cidades do Brasil.

Sorge (2010), em “A educação como forma de diminuição da reincidência e ressocialização dos detentos”. Analisar de que forma a educação pode auxiliar no retorno dos presos à sociedade, após cumprirem suas penas. Com base nesse objetivo levanta-se a seguinte questão problema: como a educação ministrada aos detentos pode ser aprimorada, para que eles, após o cumprimento de suas penas, abandonem o mundo do crime e passem a ter uma vida honesta? A metodologia tem abordagem qualitativa, do tipo exploratório descritiva, considerou como instrumento de aplicação da pesquisa a Observação Participante. O autor visitou três instituições penais, a Penitenciária Nilton Silva, o Centro de Progressão Penitenciário, ambos de Franco da Rocha e o Centro de Ressocialização de Atibaia.

Para o autor, das três instituições prisionais visitadas, o Centro de Ressocialização de Atibaia é a mais organizada e possui proposta de cumprir a função de punição/ressocialização. Nesse centro os detentos trabalham, estudam e circulam livremente pela unidade. Essa situação não foi verificada nas outras duas instituições visitadas. Outro ponto relevante do Centro de Ressocialização é o número reduzido de detentos, e para o ingresso nesse centro as pessoas encarceradas passam por critérios rigorosos, critérios esses que o autor não teve acesso.

Lourenço (2005), em “As regularidades e as singularidades dos processos educacionais no interior de duas instituições prisionais e suas repercussões na escolarização de prisioneiros: um contraponto à noção de sistema penitenciário? Objetiva mostrar como políticas educacionais idealizadas para os presídios repercutem para os prisioneiros. A pesquisa de campo e o movimento empírico e a apreensão das nuances do ambiente institucional e dos sujeitos que o compõe, o exame das iniciativas escolares realizadas nas instituições foram sob quatro variáveis de análise: tempo, espaço, organização e práticas escolar. Assim, o trabalho de campo constatou que o funcionamento da escola nas duas instituições sofre uma variação considerável à medida que variam também a “equipe dirigente” e o “corpo de funcionários” de cada instituição. Essa diferenciação nas duas instituições prisionais reflete na qualidade da educação formal porque não garante a continuidade dos projetos. O autor ao entrevistar os alunos, muitos afirmaram que a possibilidade de retomar os estudos e mesmo de continuá-lo se deu com a própria prisão: “Porque eu me encontro preso, né? Se eu tivesse na rua, estava trabalhando?”. Lourenço (2005, p. 132).

Júnior (2011), em “Educação na prisão”. Objetiva analisar como é possível se educar dentro do sistema prisional brasileiro. Em 2001 o autor iniciou uma atividade profissional como Assessor Jurídico no conjunto Penal de Teixeira de Freitas-BA, em um programa idealizado pela Ordem dos Advogados do Brasil seccional da Bahia. Este programa determinou que OAB-BA designasse um advogado de seus quadros para trabalhar nos presídios do interior do Estado com o fim de auxiliar aqueles que não têm condições financeiras de pagar um profissional devidamente habilitado. Durante três anos e vários encontros com os encarcerados do presídio o autor constatou que grande maioria eram pessoas sem alfabetização ou semianalfabetos. Daí surgiu inquietação, qual papel da educação dentro do sistema carcerário? Para iniciar a produção o autor utilizou-se da pesquisa bibliográfica e análise em livros e documentos. O discurso estatal sobre as prisões e a educação nelas efetivadas. Conclui que a pesquisa precisa de mais estudos. Constata-se

para o seu entendimento que a educação está voltada para a manutenção do sistema capitalista e finaliza em dizer que para os intelectuais da educação que idealizam um tipo especial de educação a ser direcionado para os estabelecimentos prisionais, a exemplo, o ideal libertador do modelo educacional adotado por Freire não é compatível com a estrutura disciplinar do contexto prisional.

Pereira (2012), em “Educação e prisão: o valor da escola para os jovens e adultos presos no centro de ressocialização de Cuiabá/MT”. Investigar o valor que a educação, especialmente a educação formal, representa para os alunos presos do Centro de Ressocialização de Cuiabá/MT. É uma pesquisa qualitativa, que adota procedimentos técnicos, característicos de um estudo de caso, utilizando como instrumentos de coleta de informações a entrevista, o questionário e a observação. Foram entrevistadas 32 pessoas e aplicado o questionário a 200 presos. Conclui que, apesar das críticas apresentadas pelos alunos e professores quanto ao modelo de escola prisional implantada em Mato Grosso, a educação ofertada aos presos guarda especificidades que a diferenciam de outros espaços e os presos mantêm em relação à instituição escolar, expectativas quanto à sua sobrevivência interna, aquisição de conhecimentos e preparo para o convívio social. As entrevistas revelaram a importância dessa instituição, ambiente em que lhes são proporcionadas situações que visam fazê-los aproveitar o tempo, que parece perdido, para adquirirem conhecimentos e local privilegiado para se reunirem e construir novas amizades, convivendo com outros que se encontram na mesma situação. Apesar de reconhecerem que o espaço prisional é limitado e prejudica o processo educativo, o simples fato de frequentar a escola representa uma possibilidade de continuar se sentindo humano, pois é através dela que passam a ser vistos com outros olhos pelos funcionários da Unidade, pelos familiares e principalmente, pelo Poder Judiciário, no momento de usufruir o direito da progressão de regime.

Thais Barbosa Passos (2012), em “Educação prisional no estado de São Paulo: passado, presente e futuro”. Análise histórica do sistema de educação prisional no estado de São Paulo e investigar as diretrizes para educação nos estabelecimentos penais; compreendendo o seu passado, o presente e o futuro, desde a origem até a aprovação das Diretrizes Nacionais para educação nos estabelecimentos penais e proceder a uma análise sobre os possíveis desdobramentos para a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Recorreu-se a pesquisa, bibliográfica para revisão da literatura especializada e as entrevistas para dar voz aos sujeitos que fazem a educação em prisões no estado de São Paulo, e utilizando procedimentos de localização. Concluiu-se que, historicamente, o sistema prisional paulista não tem conseguido estruturar um programa educacional que possa prover aos

detentos a formação de que necessitam. A proposta de implementação de um sistema de educação nos presídios do estado de São Paulo nos moldes de uma escola virtual, tal como se apresenta, não dará conta de atender a toda à população carcerária que necessita do ensino, nem disponibilizará recursos humanos convenientemente formados e preparados para orientar a atividade do educando para a apropriação dos conteúdos culturais necessários ao seu processo de educação e de humanização.

Constata-se que no conjunto de autores analisados em educação formal pública em prisões, as relações matrizes teóricas metodológicas divergiram-se quanto à concepção da educação. Assim, os autores foram divididos em dois grupos.

Os autores do primeiro grupo concebe a ideia da Criminologia Radical²⁷. Esta ciência tem como foco de estudo não apenas o delito e delinquente, mas também a vítima e o controle social. Essa corrente traz para o centro dos estudos sobre o crime, e seu controle, a discussão filosófica de Karl Marx. Assim, sua base teórica é a ideia que o crime é consequência do funcionamento modelo de Capitalista de Estado. Seus objetos de estudo são as condições objetivas, materiais e funcionais do modelo de Estado Capitalista que estão na essência do fenômeno da delinquência.

Tal corrente, seguindo o entendimento de Marx, considera inicialmente que uma das bases de sustentação do regime Capitalista é a forma pela qual o indivíduo se relaciona com os meios de produção. Assim, o fato dele ser proprietário desses fatores produtivos será determinante para o aparecimento das classes sociais. Logo, aqueles que apreenderem os fatores produtivos chegarão aos estratos sociais mais elevados. Isto porque, sendo os donos destes meios, possuirão o produto final e, por conseguinte, o lucro advindo da atividade produtiva. Assim, acumularão o capital. Seguindo esta mesma lógica, aqueles que não forem proprietários dos meios produtivos se incluirão neste sistema vendendo sua força de trabalho, força esta que será necessária para a produção final.

Compreende-se, portanto, que aqueles que vendem sua força de trabalho e os que possuem os meios de produção terão classes sociais diversas já que, sendo a força de trabalho parte integrante da produção, ela não será remunerada da mesma forma que o produto final desta atividade. Portanto, os que dispõem dela e a vendem não conseguirão lucrar com seu trabalho. Percebe-se que o modelo Capitalista produz também uma grande massa de indivíduos que não irão se inserir neste processo econômico produtivo. Estes, por não terem a

²⁷ A Criminologia radical é a ciência que nasce como crítica radical da teoria criminológica tradicional distingue-se principalmente pela natureza do seu objeto de estudo (ao englobar o estudo da criminalização e do sistema penal como parte do controle social) e por seus objetivos políticos de socialização dos meios de produção para a redução de criminalidade, evidenciando influência marxista em sua formação (JUAREZ,1981).

possibilidade de vender sua força de trabalho, ficarão totalmente alheios a este modelo organizacional e dele serão afastados do acesso e permanência a educação, a moradia, a saúde, etc.

Para a Criminologia Radical, então, o cerne do fenômeno delitivo está na posição ocupada por esse indivíduo na economia de mercado e na sociedade de classes. O crime será, então, mais facilmente percebido junto àqueles estratos sociais que obtiverem menor participação formal no sistema capitalista. A Criminologia Radical vai constatar que, para modelo econômico, o criminoso seria todo aquele que não consegue se inserir formalmente no processo econômico de produção e consumo e que, estando fora dele, passa se tornar um obstáculo ao seu crescimento.

Partindo dessas análises compreende-se que a organização econômica e social no sistema capitalista esta pautadas pela lógica do capital. Assim, o ordenamento jurídico, como um todo, funcionará essencialmente para proteger os valores fundamentais a manutenção desse sistema (propriedade privada, lucro, contrato, trabalho remunerado). Deste modo, um dos meios pelos quais esses valores serão sagrados é através da lei Penal.

O primeiro grupo defende a ideia que a educação formal nas prisões e fora dela, é mais que um direito constitucional, ela faz parte de um conjunto de direitos sociais com o princípio de igualdade entre as pessoas e portas para a concretização de outros direitos. Assevera Haddad (2006, p.3), “o individuo que passa por processos educativos torna-se um cidadão em melhores condições de exercer seu papel, pois a educação é a base constitutiva na formação do ser humano e na defesa e composição dos outros direitos econômicos, sociais e culturais”.

Para esse autor educação tem como fim a instrumentalização dos sujeitos numa prática social crítica e transformadora. Dessa forma, as pessoas que apropriam de conhecimentos, ideias, atitudes, valores, comportamentos etc., de forma crítica e reflexiva atuam na sociedade de forma consciente e participativa. Assim, explica Claude (2005, p.37):

A educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna, valioso, por ser a ferramenta mais eficiente de que dispões o homem par o seu crescimento pessoal no contexto da comunidade, assumindo o status de direito humano social, por se parte integrante da dignidade humana e contribuir para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento.

Nessa linha encontram-se as produções de Silva (2011), Moreira (2007), Graciano (2005), Queluz (2006), Coelho (2010), Manoel Júnior (2011), Silva Neto (2009) e Oliveira (2012).

O segundo concebe a educação formal no interior das prisões com base no efeito “ressocializador” da pena. Na visão desses autores, a escola é capaz de “ressocializar” a pessoa encarcerada. Porém, nas condições em que se encontram as prisões, essa ressocialização é uma tarefa difícil. Nas prisões não há estrutura física adequada para a realização das aulas, quando há, encontra-se em péssimas condições, faltam matérias didático-tecnológicas, cabe aos professores apenas o uso do diálogo. Esses profissionais, em sua maioria, não são efetivos e sim contratados e com pouca experiência no magistério e, principalmente, com pessoas encarceradas. Grandes partes dos gestores da instituição prisional possuem uma cultura de repressão e todos foram unânimes em dizer que a rotina prisional interfere nas aulas.

Nessa linha encontram-se as produções de Abreu (2008), Ramos Netto (2006), Guralh (2010), Torres (2011), Ramos (2011), Ribeiro (2004), Bastos (2012), Silva Oliveira (2008), Silva Neto (2009), Sorge (2010), Lourenço (2005) e Pereira (2012).

Para entendermos a concepção de educação formal para o segundo grupo de autores é necessário abordarmos sobre a finalidade da pena de prisão. Assim explica Greco, (2011, p. 473),

a pena não deve servir à realização da justiça na Terra, mas à proteção da sociedade. Há teóricos que defendem a pena, com efeito, socializador. O papel da socialização do indivíduo terá como principal efeito, retirar o criminoso das alas do crime para os bancos de uma sala de aula, para os painéis de uma máquina, enfim, para o mundo diferente daquele que ele estava acostumado.

Foi nessa lógica que a Lei de Execução Penal n° 7.210 de 1984 - LEP foi criada, especificamente no que tange a educação como direito do preso, conforme artigo 41, inciso VII da referida lei. Essa concepção toma como referência a Escola Positivista italiana, que há mais de um século, vem dando à criminologia brasileira orientação das práticas prisionais.

Quanto a influência da Escola positiva na criminologia brasileira, explica Fausto (2006, p.87), “em 1832 entrou em vigor o Código Processo Criminal, que fixou normas para aplicação do Código Criminal de 1830. O Código de Processo Criminal deu maiores poderes aos juízes de paz, eleitos nas localidades no reinado de D. Pedro I, mas que agora podiam, por exemplo, prender e julgar pessoas acusadas de cometer pequenas infrações”.

Dessa forma, a criminologia passou a ser conceituada no Brasil numa nova perspectiva teórica, com a chegada das ideias da Escola Biológico-Positiva ou Escola Positiva Penal. Os pensadores desta escola buscaram estabelecer as tendências rumo ao vício e à delinquência

através da biologia e do meio social, com estabelecimento de tipologia ao “homem criminoso e não criminoso” a partir de métodos de investigação e análise científica.

Na visão da Escola Positiva Penal centra-se na valorização da responsabilidade individual sobre o fato social e procura desvincular a prática criminosa do sistema social. Dizer que a educação formal é um instrumento capaz de “reeducar”, “ressocialização”, “requalificar”²⁸ a pessoa encarcerada e prepará-la para o retorno social são termos encontrados na concepção da criminologia positiva.

Os defensores da escola positiva do direito penal²⁹ rebateram a tese da Escola Clássica. Apresentou três fases distintas, sendo o maior representante da primeira fase Cesare Lombroso (1835-1909), da segunda Enrico Ferri (1856-1929) e o terceiro Rafael Garofalo (1851-1934). Na escola positivista de Direito Penal a criminologia foi estudada sofrendo grande influência do aparecimento das chamadas ciências humanas, em especial a sociologia e pela biologia.

Os influenciadores da escola positiva divergiam entre teorias, a exemplo, as bio-antropológicas da criminologia inauguradas a partir de Lombroso no final do século XIX. Essas teorias surgiram num contexto de legitimação do poder mediante a criação de uma lógica de diferenciação de grupos pautados nas ciências biológicas e antropológicas. A escola positiva tinha como objeto de estudo não era o crime, mas o criminoso, e o que revelava o caráter criminoso de um indivíduo era o seu biótipo. Com isso, a tarefa do criminólogo assemelhava-se a classificação de um biólogo em busca das características físicas do delinquente.

Essas teorias caracterizavam-se pelo uso do método indutivo (observação do delinquente) e na formulação de leis que relacionasse causa (biótipo) e feito (crime cometido). Desta forma, a crença em erradicar o crime a partir de um estudo do biótipo do criminoso que gerou em diversas políticas criminais racistas que, em acabaram por praticar o extermínio de “raças inferiores” ou pratica de esterilização (BITENCOURT, 2008).

A doutrina lombrosiana procurava características orgânicas e tipológicas que permitissem identificar o individuo delinquente de maneira diversa do individuo “normal”. De acordo com essa doutrina, o criminoso já nascia portando estigmas físicos e psíquicos

²⁸ Segundo Thompson (1991, p. 3), a meta da reabilitação, “designada, indiferentemente, por terapêutica, cura, regeneração, readaptação, ressocialização, reeducação e outras correlatas, ora é vista como semelhante à finalidade do hospital, ora como à da escola”. Assim, os conceitos têm tendência terapêutica e outra pedagógica.

²⁹ Para Bitencourt (2008, p. 55), a Escola positiva do direito penal surgiu no do pensamento filosófico positivista no fim do século XIX. Com efeito, a sociologia comteana surgiu a Sociologia Criminal de Ferri; do transformismo de Darwin nasceu a teoria do atavismo de Lombroso; e, do pensamento evolucionista de Spencer extraiu Garafalo as aplicações dos princípios transformistas à Psicologia, à Sociologia e à ética.

herdados de seus ancestrais, tais como tamanho do crânio. Orelhas grande e afastada da cabeça, lábios virados ou sobranceiras largas.

Na escola positivista o foco é a sociedade, e a aplicação da pena passaram a ser entendida como uma reação do organismo social contra suas partes doentes, os criminosos. Aliás, deixou-se de indagar as condições em que o criminoso agiu com livre-arbítrio, ou qual a sua responsabilidade pessoal pelo delito, conceito tão precioso para os clássicos, o que nesta escola passa a prevalecer é a personalidade do acusado, se ele é perigoso ou se é voltado à prática de delitos, e nesse caso a única saída para a pessoa era a prisão.

Outro expoente do positivismo foi Rafael Garófalo que teve o mérito de ser o sistematizador da escola, formulando os seguintes princípios, segundo Bitencourt (2008, p. 57):

- a) Periculosidade como fundamento da responsabilidade do delinquente; b) a prevenção especial como fim da pena, que, aliás, é uma característica comum da corrente positivista; c) fundamentou o direito de punir sobre a teoria da Defesa Social, deixando por isso em segundo plano os objetivos reabilitadores; d) formulou uma definição sociológica do crime natural, uma vez que pretendia superar a noção jurídica. (p. 57).

Garófalo criou uma categoria exclusiva da Criminologia, que permitisse, segundo seu juízo, delimitar autonomamente o seu objeto mais além da exclusiva referência ao sujeito ou às definições legais. Referida categoria consiste no “delito natural”, com o qual se distingue uma série de condutas nocivas, em qualquer sociedade e em qualquer momento, com independência inclusive das próprias valorações mutantes.

Já o criminalista Ferri defendia que pelo fato do indivíduo não poder conter seu ímpeto delitivo, este não deveria ser punido. Como afirma Branco, (1975, p. 42), ao invés disso, “deveria ser apenas afastado do convívio social e mantido em presídios, através de medida de segurança”. A pena teria como objetivo proteger a sociedade do criminoso e seria aplicada em caráter preventivo e repressivo. Da mesma forma, a imposição da pena deveria ser realizada de forma diferente entre criminosos ocasionais e habituais, de forma a desestimular a prática delitiva (BRANCO, 1975).

As escolas clássica e Positivista influenciaram na gênese do Código Penal de 1940, com suas posteriores reformas, e permanece até os dias atuais. A finalidade da pena no nosso Código Penal resulta-se principalmente em retirar o homem do convívio social e submetê-lo a segregação em estabelecimentos penais em condições degradantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta exposição, busca expressar os rumos e a importância da educação formal pública em espaços prisionais no Brasil, tratada a partir do resgate da história da educação brasileira da época colonial com a organização do ensino pelos jesuítas, e vai até aos fins do século XX, com as políticas democratizantes.

É incontestável que os interesses religiosos e políticos da Companhia de Jesus moveram uma ação educativa aos índios e aos filhos dos colonos de caráter elitista. Nesse protótipo também caminhou a educação na reforma pombalina, além de visar a recuperação econômica de Portugal no ideário do Movimento Iluminista.

Percebe-se que até os anos 1920, a educação brasileira comportou-se como um instrumento de mobilidade social, quando as camadas médias procuravam-na como a principal via de ascensão social, prestígio e integração com os estratos dominantes. Os estratos que detinham o poder econômico e político utilizavam-na como distintivo de classe. Nesta sociedade, não havia uma função educadora, em especial, para o ensino primário, razão pela qual não tinham a atenção do Estado brasileiro senão formalmente. A oferta de escola média, por exemplo, era incipiente, restringindo-se, praticamente, a algumas iniciativas do setor privado (ROMANELLI, 1983). Neste contexto, nasce o embate entre as forças liberais e as oligárquicas, uma proposta de sistematização do ensino e de defesa de uma escola pública, universal e gratuita, que se tornou a bandeira para o Movimento da Escola Nova.

No governo getulista, compreendido entre 1930 a 1945, ocorreram mudanças políticas, econômicas e educacionais. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde, em 1930. E a Constituição de 1934 foi a primeira a estabelecer a necessidade de elaborar um Plano Nacional de Educação, para que organizasse o ensino em todos os níveis. Implantou-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, porém, parte dessa legislação foi absorvida pela Constituição de 1937, na qual estiveram presentes dois novos parâmetros: o ensino profissionalizante e as escolas de aprendizagem, na sua área de especialidade, para os filhos de trabalhadores.

Desde a “Revolução de 1930”, já se explicitava a característica do Estado brasileiro: privilegiar os interesses capitalistas também na educação. Isto implica na constituição de uma base para a formação da força de trabalho inserida no mercado capitalista, para assegurar e consolidar as mudanças econômicas e políticas que já estavam sendo empreendidas.

A década de 1950 assistiu a um debate em torno da luta pela expansão da escola pública. Pode-se dizer que, nessa década, a educação teve uma sensível expansão, se

considerar a escolarização da população entre os anos de 1920 e 1940, que alcançou um índice de mais de 56,2% daqueles que tinham quinze anos ou mais e não sabiam ler e escrever. Mas, no final da década de 1940, houve o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos e a realização de projetos e campanhas com vista a erradicar o analfabetismo. A expansão do ensino nesse período foi de caráter quantitativo e não qualitativo, visto que em 1950, 50% da população eram pessoas sem alfabetização (ROMANELLI, 1985).

Outra alteração na política educacional ocorreria somente em 1970, devido aos novos interesses que estavam em jogo. A política educacional passou a ser associada às políticas do crescimento econômico, em detrimento do desenvolvimento social, para que também a educação seja incorporada como mais uma fatia do mercado para gerar superlucros aos grupos monopólicos. Essa mudança parece ser uma obra de democratização do ensino, mas, na realidade, o Estado brasileiro buscava legitimar-se direcionando-se aos objetivos da classe hegemônica.

Passou-se a discutir sobre a política educacional brasileira a partir da redemocratização do Brasil. Reformulou-se em face das determinações históricas que expressavam, no rearranjo das forças políticas, o enquadramento da educação à “lógica empresarial” ao mesmo tempo dar resposta às orientações das agências internacionais.

Os governos dos países latinos e o Caribe, em especial o Brasil, definiram “pelo alto”, com tais orientações e adaptações aos seus contextos locais de modo a responder às demandas políticas e econômicas do capitalismo mundial. Desse modo, os ajustes na educação pelas orientações das agências multilaterais foram ordenados no ideário da política neoliberal. Nessa ótica, o governo brasileiro manteve-se submisso às regras ditadas por essa política, e isto afetou diretamente interesses da população brasileira, principalmente, na educação pública.

Com base na literatura revisitada - em produções de dissertações de mestrado sobre a educação formal pública no espaço prisional -, expõe-se a origem dessa política educacional no Brasil nos anos que vão de 1850 a 1957. Os espaços prisionais foram: as Casas de Correção do Rio de Janeiro, da Capital Federal, da Corte e do Presídio de Fernando de Noronha, elas inseriram a educação nas prisões brasileiras, de acordo com os regulamentos penitenciários. A educação era oferecida por capelães, e em algum momento, por professoras de primeiras letras. O ensino era com base na “instrução moral, religiosa, intelectual ou integral” e com o compromisso de manter a ordem e a disciplina das pessoas encarceradas (VAQUESZ, 2008).

O primeiro grupo de autores, nas dissertações de mestrado, tem uma visão pautada na Criminologia Radical, que tem como concepção que o crime é consequência do funcionamento do capitalismo. Esse sistema desigual produz uma grande massa de pessoas que, por não conseguirem inserção no processo econômico produtivo, não encontra trabalho. Mesmo essas pessoas sendo parte dessa sociedade, não têm acesso às condições de vida, como trabalho, moradia, saúde, educação, lazer, transportes etc.

Para esses autores, a educação formal pública nas prisões tem a possibilidade, baseada na concepção de educação, de que as pessoas encarceradas tenham formações participativas, críticas, em condições de repensarem o cotidiano de maneira consciente. Essa formação seria possível para ser desenvolvida até em espaços precários, porém, com o desafio de confrontar com a repressão e a segregação, como é o caso do contexto penitenciário nacional.

O segundo grupo de autores destaca, em sua análise, que os incontáveis problemas no sistema prisional, dentre eles: a superlotação, o tamanho das unidades, a baixa adesão às aulas ministradas às pessoas encarceradas, os poucos programas de educação, a descontinuidade do processo educacional ao longo dos regimes prisionais, entre outras situações, interferem no processo ensino aprendizagem das pessoas encarceradas. Porém, esse grupo comunga a concepção da Escola Positivista, ancorada na Criminologia Tradicional, de que é possível a ressocialização dessas pessoas, isto é, a sua reintegração na sociedade.

Essa ciência, por sua vez, tem como objeto de estudo o criminoso e não o meio social, ou seja, a sociedade não tem responsabilidade na prática delituosa do criminoso. Para esses autores, a grande maioria das pessoas encarceradas, por um motivo ou outro, não estudaram. As oportunidades existiram e não foram aproveitadas. Assim, o tempo, que essas pessoas privadas de liberdade estiverem cumprindo suas penas nas prisões, poderá ser para prepará-las, por meios dos estudos, para o mercado de trabalho, quando aquelas conseguirem retornar ao convívio social. A educação formal, nessa concepção, tem possibilidade de “ressocializar”.

É válido analisar que a essência da educação é a formação integral do homem – indivíduos capazes de pensar com lógica, com autonomia, e com capacidade de contribuir para a transformação social. Por conseguinte, todo brasileiro deveria receber essa formação por intermédio da educação pública, para se tornar um homem coerente com o entendimento de seus deveres e direitos em sociedade. Sendo assim, o papel da educação formal pública é de trazer para as prisões brasileiras formação humana para além da formação no trabalho para o mercado capitalista.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio; FISCHER, Rosa Maria. **Políticas penitenciárias, um fracasso?** São Paulo: Luna Nova, Cedec, 1987.

ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino Médio: ambigüidades e contradições na LDB.** Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984).** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

ANDRE, Marli Elisa Dalmazo. **Formação de professores no Brasil (1990-1998): MEC.** Estado do Conhecimento, n.6. Brasília, DF 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil.** São Paulo: Moderna, 1996.

BARATTA, Alessandro. Por um concepto de reintegración social del condenado. In: OLIVEIRA, E. (coord.) **Criminologia crítica.** Belém: Cejup, 1990.

BARBOSA, Licínio. **Direito penal e direito de execução.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2001.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Comentários à Constituição Brasileira.** São Paulo: Saraiva, 2000.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de Direito Constitucional.** São Paulo: Saraiva, 1998.

SALLA, Fernando. **As prisões em São Paulo. 1822-1940.** São Paulo: annablume/Fapesp, 1999.

BEISIEGEL, C. Educação e Sociedade no Brasil após 30. In: HOLANDA, S. B. (Dir.) **O Brasil Republicano: economia e cultura.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. v. 4 (Col. História Geral da Civilização Brasileira).

BELLO, J. L. D. P. **Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): História da Educação no Brasil.** Período do Regime militar. Pedagogia em foco, Vitória, 1993. Disponível em: < <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl0a.html>>. Acesso em: 05 jan. 2015, 15:20.

BIBLIOTECA DO SENADO FEDERAL. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action.html>>. Acesso em: 10 fev. 2014, 19: 00.

BITENCOURT, Cesar Roberto, **Tratado de Direito Penal.** São Paulo: Saraiva, 2008.

BORGES, Carlos Augusto. **O sistema progressivo na execução da pena e a realidade carcerária.** 2008. Disponível em: <www.tjrj.jus.br/institucional/vep/sistema_prog_penas.pdf>. Acesso em: 05 fev.2015, 09:00.

BRANCO, Vitorino Prata Castelo. **Criminologia**. São Paulo: Ed. Sugestões Literárias S/A, 1975.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1998.

_____. Senado Federal. Lei n. 7.210/84. **Lei de Execução Penal**. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: < <http://www.25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/113194>>. Acesso em: 10 out. 2014, 12: 10.

_____. **Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa na sessão ordinária**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1836. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/ministerial/justica>. Acesso em: 10 out. 2014, 10: 20.

_____. **Departamento Penitenciário Nacional**. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal>. Acesso em: 10 out. 2014, 11:25.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Da administração pública burocrática à gerencial** – Brasília: Revista do Serviço Público nº47, 1998.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Lua Nova: Brasília: Revista de cultura e política, n. 45, p. 49-96, 1998.

BRITO, José Gabriel Lemos de. **As prisões do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1925.

CAPELLER, Wanda. **O direito pelo avesso: análise do conceito de ressocialização**. São Paulo: Temas IMESC: Soc. Dir. Saúde, 1985.

CARVALHO FILHO, Luiz Francisco. **A prisão**. São Paulo: Publifolha, 2002.

CASTRO, Cláudio de Moura. **As três leis do Império Tupiniquim**. Revista Veja, Abril, ed. 1825, ano 36, n. 42, p. 20, 22/28 out. 2003. Coluna Ponto de São Paulo: Vista.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES, CUT. 2015. Disponível em: < <http://www.cut.org.br/conteudo/historico/>>. Acesso em: 21 jul. 2015, 14:00.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas: neoliberalismo e ordem global**. Tradução Pedro Jorgensen Jr., 4. ed, Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2004.

CIRINO DOS SANTOS, Juarez. **A criminologia radical**. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à educação e educação para direitos humanos**. **SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos**. n. 2, p. 37-63, Ed. em português. São Paulo: Rede Universitária de Direitos Humanos. 2005.

COSTA, Messias. **A Educação nas Constituições do Brasil: dados e direções**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Célio. **Da Educação e autoritarismo no Estado Novo**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais.**, 2. ed. São Paulo: Cortez & autores Associados, 1984.

DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de direito do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Ltr, 2007.

DINGES, John. **Os Anos do Condor: Uma década de terrorismo internacional no Cone Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado**. Petrópolis: Vozes, 1981.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **A Revolução de 1930**, São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil: aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960.

FERREIRA, G. G. GONÇALVES, M. F. E. **As lutas sociais no Brasil: da ditadura ao governo Lula**. Anais do v Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina: Revoluções nas Américas: passado, presente e futuro. 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes; PINTO, Surama Conde Sá. **A Crise dos anos 20 e a Revolução de Trinta**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação e sociedade, vol. 23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2014, 11:05.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. **Vargas: o capitalismo em construção – 1906-1954**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia dos sonhos possíveis. In: FREIRE, Ana Maria A. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula; um percurso histórico controvertido. In: **Educação Social**. Campinas, São Paulo: v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos**. São Paulo: Ática, 1993.

GARCIA, Edília. C. **Educação moral e cívica na escola de primeiro grau**. São Paulo: LISA, 1972.

GARCIA, Emerson. **O direito à educação e suas perspectivas de efetividade**. Rio de Janeiro: Revista da EMERJ, 2005.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964- 1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2000.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad. Dante Moreira Leite. 8. ed. São, Paulo: Perspectiva, 2010.

GOHEN, Cláudio; AUGUSTINIS, Emílio José de. **É possível a autonomia do sentenciado no Sistema Penitenciário?** Disponível em:<
http://www.revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/viewArticle/325>.
 Acesso em: 18 Abr. 2014, 16:10.

GONÇALVES, R. A. (org). **Luzes e Sombras sobre a Colônia– Educação e Casamento na São Paulo do século XVIII**. n. 3. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP- Departamento de História. 1998.

GRACIANO. Mariângela. **Educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil**. 2010. 261f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo. 2010.

GRECO, Rogério. **Curso de Direito Penal: Parte Geral**. v. I. 13. ed. rev. ampl. e atual. Niterói: Editora Impetus, 2011.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 2000.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. 1991. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, São Paulo: Universidade de São Paulo. 1991.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

IBAIXE JR., João. **Sistema prisional: alguns conceitos para compreender estatísticas**. Última instância. [s.l.]. jan. 2010. Disponível em:<http://www.ultimainstancia.uol.com.br/colunas_ver.php?idConteudo=63590>. Acesso em: 18 agost. 2015, 23:00.

IRELAND, Timoty D. **Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

JORNAL CAUSA OPERARIA 2015. Disponível em:<
<http://www.pco.org.br/nacional/como-foi-conquistado-o-direito-de-greve/iza,z.html>>. Acesso em: 21 jul. 2015, 18:20.

- LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.
- LEAL, César B. **A prisão: o crepúsculo de uma era**. Brasília: Del Rey 1996.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **O impasse na educação**. Petrópolis: Vozes, 1968.
- _____. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, s.d. 363p 1964-1984. UEL, 2001.
- MAIA, Clarisse Nunes. **História das prisões no Brasil**. v. 1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- _____. **História das prisões no Brasil**. v. 2. Rio de Janeiro: Roco, 2009.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13ª edição, São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTINS, José de Souza. **A Sociedade Vista do Abismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém (Org.). **Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição**. Goiânia: Editora da UCEG, 2005.
- MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito Educacional e educação no século XXI**. Brasília: UNESCO, 1997.
- NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social. Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. São Paulo: Cortez, 1991.
- NOGUEIRA, Octaciano. **Constituições brasileiras: 1824. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia**, 2001.
- OLIVEIRA, E. (Coord). **Criminologia Crítica**. Fórum Internacional de Criminologia Crítica. Belém: Cejup, 1990.
- OLIVEIRA, Ramon de. **Agências multinacionais e a educação profissional brasileira**. Campinas: Alínea, 2006.
- OLIVEIRA, Candido Silva. **De condenado a recuperando: a convergência entre LEP e método APAC**. 101f. Dissertação (mestrado em Educação, Cultura e Organizações Sociais) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Fundação Educacional de Divinópolis: 2008.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.
- PELLEGRINE & MARCO CÉSAR, **Novo olhar história**. Marco César Pellegrine, Adriana Machado Dias, Keila Grinberg. -2. Ed. São Paulo: FTD, 2013.
- PEREIRA, Larissa Dahmer. **“Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional”**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2008.
- PERUZZO, Cecília M. K. **Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PIMENTEL, Solange Maria. **Gênero e penas alternativas; um olhar sobre os cursos profissionalizantes**. 2010. 108f. Dissertação de Mestrado em tecnologia. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2010.

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 143 p. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Estadual de Maringá. 1998.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade**. Londrina: Eduel Campus Universitário, 2001.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

RIBEIRO, Nilva Ferreira. **A escola da prisão: qual a educação?** 193 f. Dissertação de Mestrado em educação. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1985.

ROSANVALLON, P. **A crise do Estado-providência**. Goiânia: Ed. UFG/Brasília, DF: Ed. UNB, 1997 (Original de 1981).

SALLA, Fernando. **As prisões em São Paulo: 1822-1940**. 2. ed. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2006.

SANTOS, Cintia Meneses. **Ressocialização através da Educação**. São Paulo: Atual, 2007.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, Campinas, 2008.

_____, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, Campinas, 2004.

SILVA JUNIOR, Manoel Bezerra. **Educação na prisão**. 143f. Dissertação (mestrado em Educação) Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2011.

SILVA NETO, Manoel Jorge. **Curso de direito constitucional**. Rio de Janeiro: Lumen júris, 2010.

SILVA, Ronaldo. **Direito penal parte geral**. São Paulo: Atual, 2005.

SOUZA, Rainer. **Populismo**. Brasília: Thsaurus, 1998.

SPOSITO, Marília. **O povo vai à escola**. São Paulo: Loyola, 1984.

TAVARES, Maria da Conceição. **Da Substituição de Importações ao Capitalismo Financeiro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

THOMPSON, Augusto. **A Questão Penitenciária**. Rio de Janeiro: 3.ed. Forense, 1991.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. São Paulo: Juriscredi, s/d . 2002.

VARELLA, Drauzio. **Estação Carandiru**. São Paulo: Campinas. Companhia Das Letras, 2001.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e seus mestres: a educação no Brasil de Oitocentos**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VASQUEZ, Eliene Leal. **Sociedade cativa: entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária**. 163 f. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, S.L. **O discurso da reforma universitária**. Fortaleza: UFC; PROED, 2004.

VIGOTSKY, Levi. **Ciclo da Aprendizagem: Revista Escola**, ed. 160, São Paulo: Fundação Victor Civita, 2003.