



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC/GO
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

LUCAS LOURENÇO SILVA

**O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR PRISIONAL:
UMA REALIDADE ENTRE GRADES**

GOIÂNIA

2017

LUCAS LOURENÇO SILVA

**O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR PRISIONAL:
UMA REALIDADE ENTRE GRADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro

GOIÂNIA

2017

S586d

Silva, Lucas Lourenço

O direito à educação escolar prisional[manuscrito]:
uma realidade entre grades/ Lucas Lourenço Silva.--
2017.

164 f.; il. 30 cm

Texto em português com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu
em Educação, Goiânia, 2017

Inclui referências f. 142-153

1. Direito à educação. 2. Direitos fundamentais. 3.
Prisioneiros - Educação. 4. Educação e Estado. I. Carneiro,
Maria Esperança Fernandes. II. Pontifícia Universidade
Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 37.014.1(043)

**O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR PRISIONAL: UMA REALIDADE
ENTRE GRADES.**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 26 de junho de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás



Prof. Dr. Marco Antonio de Carvalho / IF Goiano

Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Geisa d'Ávila Ribeiro Boaventura / IF Goiano (Suplente)

Dedico este trabalho à minha mãe, Catarina Teixeira Silva, uma negra valente e forte, que sempre foi a melhor de todas as professoras, pois me ensinou a nunca desistir diante das dificuldades; e ao meu pai, Manoel da Silva (*in memoriam*), que não tive a oportunidade de conhecer, mas que sempre acompanhou minha vida, pela espiritualidade que nos une e pelo exemplo deixado em vida.

Dedico também à minha esposa, Divina Alves, e ao meu filho, Samuel Alves, pois estiveram ao meu lado e acompanharam cada etapa da construção deste trabalho, angústias, inquietações, frustrações, decepções e, ao mesmo tempo, as alegrias.

Dedico, da mesma forma, a todos os meus irmãos, Alexandre, Alessandro, Sebastião e José; e à minha querida irmã Graziella, que é a minha eterna confidente.

Dedico também a todos os meus ex-professores, pois foi por meio do ensinamento recebido que tive forças para continuar, sempre avançando em minha formação. Em especial, à minha orientadora, Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro, que foi mais que uma professora, foi amiga, foi mãe e me incentivou a nunca desistir, mesmo diante de qualquer obstáculo.

AGRADECIMENTOS

*A Esperança não murcha, ela não se cansa.
Também como ela não sucumbe a crença.
Vão-se sonhos nas asas da descrença,
Voltam sonhos nas asas da Esperança.
(Augusto dos Anjos, 1912).*

Agradeço a Deus, pelo dom da vida.

Em especial à minha mãe, Catarina Teixeira Silva, pelo imperativo de sempre incentivar seus filhos a estudar.

Agradeço à minha orientadora, Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro, pelo incentivo e por acreditar no meu trabalho, bem como pela relação de amizade e confiança estabelecida nesse período, e que seguirá por toda a nossa vida.

Ao meu amigo, Juvenilto Soares Nascimento, pela ajuda em todos os momentos; e pela parceria construída para a elaboração e divulgação de nossas pesquisas e trabalhos.

A todos os gestores, professores, coordenadores e alunos do Colégio Estadual Lourdes Estivaleta Teixeira, que me receberam com muita atenção e colaboraram muito para a realização deste trabalho.

Tempo virá. Uma vacina preventiva de erros e violência se fará. As prisões se transformarão em escolas e oficinas. E os homens imunizados contra o crime, cidadãos de um novo mundo, contarão às crianças do futuro estórias de prisões, celas, altos muros de um tempo superado.

Cora Coralina

RESUMO

Este trabalho se insere nas pesquisas voltadas à universalização da educação básica. O objeto de estudo é a análise da educação escolar prisional desenvolvida no Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira (CEDLET), localizada na Penitenciária Odenir Guimarães (POG). Busca-se entender como tem ocorrido o processo de implementação da educação escolar na referida unidade, do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, bem como a contribuição da educação escolar do CEDLET para o processo de humanização e emancipação dos detentos. O embasamento teórico se fundamenta nas análises da relação entre Estado e sociedade, na construção de políticas públicas propiciadoras da universalização da educação básica, de modo a promover sua implementação nos espaços de privação de liberdade. Para além disso, busca-se identificar o papel das prisões como instituições totais e sociais, tendo como aporte teórico as contribuições de Goffman e Berger; de Foucault, nas sociedades disciplinares; e de Marx, na relação educação e trabalho. Foram eleitas as categorias marxistas, tendo o trabalho como princípio educativo no processo de sociabilidade do capital. A pesquisa é de natureza quali-quantitativa e contempla estudo de documentos da CEDLET, procedimentos de aplicação de questionários abertos e fechados, entrevistas, observação, mapeamentos, diário de campo. Buscou-se desvelar as contradições existentes acerca da pena como caráter pedagógico e social; e o processo de escolarização, humanização e emancipação nos espaços prisionais. Procurou-se desvelar, ainda, os processos do caráter da pena como punição e vingança privada e da prisão como local de coerção e desumanização. A pesquisa constatou que a educação no sistema prisional tem recebido uma adesão de menos de 10% da população encarcerada. Apenas 8,6% dos 3.955 presos do POG estão matriculados no CEDLET e somente 4,1% frequentam regularmente às aulas. A taxa de evasão escolar chega a 45%. Isso ocorre porque os horários da educação escolar e do trabalho são coincidentes. Assim, o trabalho nas oficinas é escolhido em detrimento da educação, uma vez que possibilita ao preso ter uma remuneração, enquanto os estudos não oferecem ganho financeiro imediato. O Projeto Político-Pedagógico não se encontra alinhado com as diretrizes nacionais para a EJA Prisional e demais documentos orientadores da organização da Educação nos espaços de privação de liberdade. Igualmente, não existem investimentos suficientes para garantir de fato a implementação de uma escola pública de qualidade social no sistema prisional, com espaço físico adequado e com recursos humanos devidamente qualificados, pois a maioria dos professores não recebe formação específica para trabalhar com educação prisional e são levados a lecionar também fora de sua área de habilitação. Na realidade, conclui-se que ainda não há o devido cumprimento da legislação. Faltam as devidas condições econômica, social e política que resguardem e façam cumprir o direito à educação escolar prisional com qualidade social, a fim de possibilitar a humanização e a emancipação dos detentos.

Palavras-chave: Direito social à educação. Escola prisional. Humanização. Emancipação.

ABSTRACT

This work is part of the research aimed at the universalization of basic education. The object of study is the analysis of the prisional school education developed at the Dona Lourdes Estivaleta Teixeira State College (CEDLET), located at Odenir Guimarães Penitentiary (POG). It seeks to understand how the process of implementation of school education in this unit of the Prison Complex of Aparecida de Goiânia has taken place, as well as the contribution of CEDLET's school education to the process of humanization and emancipation of detainees. The theoretical basis is based on the analysis of the relationship between State and society, in the construction of public policies conducive to the universalization of basic education, in order to promote its implementation in areas of deprivation of liberty. In addition, it seeks to identify the role of prisons as total and social institutions, having as theoretical contribution the contributions of Goffman and Berger; Of Foucault, in disciplinary societies; And of Marx, in the relation education and work. Marxist categories were chosen, with work as an educational principle in the process of sociability of capital. The research is qualitative and quantitative and includes a study of CEDLET documents, procedures for the application of open and closed questionnaires, interviews, observation, mapping, field diary. It sought to unveil the existing contradictions about punishment as a pedagogical and social character and the process of schooling, humanization and emancipation in prisons. It was also sought to reveal the processes of the character of punishment as punishment and private revenge and imprisonment as a place of coercion and dehumanization. The survey found that education in the prison system has received a membership of less than 10% of the imprisoned population. Only 8.6% of POG's 3,955 prisoners are enrolled in CEDLET and only 4.1% attend regular classes. The school dropout rate reaches 45%. This is because the schedules of school education and work are coincident. Thus, work in the workshops is chosen to the detriment of education, since it allows the prisoner to have a remuneration, while the studies do not offer immediate financial gain. The Political Pedagogical Project is not in line with the national guidelines for the EJA Prisional and other guiding documents of the Education organization in the areas of deprivation of liberty. There are also insufficient investments to guarantee the implementation of a social quality public school in the prison system, with adequate physical space and adequate qualifications, since most of the teachers did not receive specific training to work with prison education and Are also taught outside of their area of qualification. In fact, it is concluded that there is still not enough compliance with the legislation. There is a lack of economic, social and political conditions to safeguard and enforce the right to social prison education with a view to humanizing and emancipating detainees.

Keywords: Social right to education. Prison school. Humanization. Emancipation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de mortalidade dos presos	24
Gráfico 2 – Escolaridade dos presos brasileiros	45
Gráfico 3 – Melhorias no relacionamento entre os presos que estudam.	110
Gráfico 4 – Idade	112
Gráfico 5 – Raça	112
Gráfico 6 – Crimes praticados pelos privados de liberdade que participaram da pesquisa...	113
Gráfico 7 – Escolaridade dos privados de liberdade participantes da pesquisa	115
Gráfico 8 – Anos de reprovação na vida escolar	115
Gráfico 9 – Escolaridade dos pais dos privados de liberdade	116
Gráfico 10 – Renda anterior à pena	116
Gráfico 11 – Remição por meio de Estudo.....	117
Gráfico 12 – Estudo como ressocialização, emancipação humana e preparação para o trabalho	118
Gráfico 13 – Sexo dos professores/gestores que participaram da pesquisa.....	119
Gráfico 14 – Idade dos professores/gestores participantes da pesquisa	120
Gráfico 15 – Tempo de profissão dos docentes/gestores da unidade escolar pesquisada	120
Gráfico 16 – Vínculo empregatício dos docentes/gestores da unidade escolar com a Secretaria Estadual de Educação de Goiás, mantenedora da unidade escolar pesquisada	121
Gráfico 17 – Carga horária de trabalho semanal dos docentes/gestores da unidade escolar pesquisada.....	121
Gráfico 18 – Tempo de trabalho prestado pelos docentes/gestores na unidade escolar pesquisada	122
Gráfico 19 – Formação dos docentes/gestores da unidade escolar pesquisada	122
Gráfico 20 – Último curso de formação dos docentes/gestores da unidade escolar pesquisada	123
Gráfico 21 – Cursos específicos dos docentes/gestores da unidade escolar pesquisada para atuar na educação escolar prisional.....	123
Gráfico 22 – Metodologias utilizadas nas aulas preferidas dos alunos	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pessoas privadas de liberdade em atividade laboral por Unidade da Federação ...	28
Tabela 2 – Pessoas privadas de liberdade no Brasil - junho de 2014	31
Tabela 3 – Pessoas privadas de liberdade por tipologia criminal - 2014.....	34
Tabela 4 – Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais - 2014	47
Tabela 5 – Oferta de Escolarização - 2010.....	47
Tabela 6 – Quantitativo de alunos na 1ª fase do Ens. Fundamental - 1ª Etapa EJA - 2016	98
Tabela 7 – Quantitativo de turmas e alunos - 2016	100
Tabela 8 – Faixa Etária dos discentes - 1ª Etapa EJA - 2016	100
Tabela 9 – Quantitativo de alunos na 2ª fase do Ens. Fundamental - 2ª Etapa EJA - 2016 ..	101
Tabela 10 – Quantidade de turmas da 2ª Etapa - 2016.....	103
Tabela 11 – Faixa Etária dos discentes - 2ª Etapa EJA - 2016.....	104
Tabela 12 – Quantitativo de alunos do Ensino Médio - 3ª Etapa EJA – 2016	106
Tabela 13 – Quantitativo de turmas e alunos da 3ª etapa da EJA - 2016.....	106
Tabela 14 – Faixa Etária dos discentes - 3ª Etapa EJA – 2016	106
Tabela 15 – Quantitativo de alunos do Ensino Médio Técnico Integrado - 3ª Etapa EJA - 2016.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Listagem de instituições escolares em unidades prisionais no Estado de Goiás - 2010.....	52
Quadro 2 - Formação dos docentes da 1ª Etapa EJA-2016.....	101
Quadro 3 – Formação dos docentes da 2ª Etapa EJA-2016.....	104

LISTA DE SIGLAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AGESP	Agência Goiana de Sistema Prisional
AGSEP	Agência Goiana do Sistema de Execução Penal
CEDLET	Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira
CEPAIGO	Centro Penitenciário de Atividades Industriais do Estado de Goiás
CPIADJ	Comissão Parlamentar de Inquérito do Assassinato de Jovens
CESEPE	Centro de Excelência do Sistema de Execução Penal
CEB	Câmara de Educação Básica.
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONFINTEA	Conferência Internacional de Jovens e Adultos
COMPAJ	Complexo Prisional Anísio Jobim
CONSESP	Colégio Nacional de Secretários de Segurança Pública
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CPP	Casa de Prisão Provisória
CRPL	Comissão da Remição de Pena pela Leitura
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNPEN	Fundo Penitenciário Nacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INFOPEN	Sistema Integrado de Informação Penitenciária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LEP	Lei de Execução Penal
MEC	Ministério da Educação

MJ	Ministério da Justiça
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola (Governo Federal)
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PEE/GO	Plano Estadual de Educação de Goiás
PEEPG	Plano Estadual de Educação nas Prisões de Goiás
PEESP	Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Programa de Merenda Escolar
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POG	Penitenciária Coronel Odenir Guimarães
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROESCOLA	Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola.
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PUC	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SEDUCE/GO	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás
SEJUS/GO	Secretaria de Estado da Justiça de Goiás
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENASP	Secretaria Nacional de Segurança Pública
SEPM	Secretaria Especial de Políticas para Mulheres
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SNE	Sistema Nacional de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Superior Tribunal de Justiça
SUSEPE	Superintendência do Sistema de Execução Penal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR DETRÁS DAS GRADES	23
1.1 Um Brasil detrás das grades: a realidade prisional brasileira	23
1.2 As relações de gênero nas prisões brasileiras.....	37
1.3 A prisão como instituição: apontamentos de Foucault, Goffman e Berger.....	40
1.4 Educação e prisão: contradições e determinações	44
1.5 Aspectos da educação escolar nas prisões no estado de Goiás.....	50
1.6 A educação escolar prisional no Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira	54
2 A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: UM DIREITO SOCIAL	58
2.1 O direito à educação escolar no sistema prisional.....	58
2.2 A educação no sistema prisional: possibilidades de emancipação e humanização do homem preso?	73
2.3 Legislação que regulamenta a oferta de educação escolar no sistema prisional	81
2.4 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional	86
3 COLÉGIO ESTADUAL DONA LOURDES ESTIVALETE TEIXEIRA: UMA ESCOLA PÚBLICA NO SISTEMA PRISIONAL	94
3.1 Relatório das visitas ao Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira.....	94
3.2 Perfil dos detentos que participaram da pesquisa	111
3.3 Perfil dos professores, coordenadores e gestores participantes da pesquisa	119
3.4 Humanização da prisão e emancipação dos privados de liberdade na visão dos professores e gestores	124
3.5 Análise do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar.....	126
3.6 O Projeto de Remição pela Leitura.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE A: Questionário aplicado aos professores/gestores	154
APÊNDICE B: Questionário aplicado aos alunos.....	158
APÊNDICE C: Questionário aplicado ao pessoal administrativo.....	161
APÊNDICE D: Roteiro de entrevistas para professores/gestores	162
APÊNDICE E: Roteiro de entrevistas para os alunos	163

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como ponto de partida o direito à educação pública para todos os brasileiros, estabelecido na Constituição Federal de 1988; e ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96; e ainda na Lei de Execuções Penais (Lei nº 7.210/84), que garante a oferta de educação no sistema prisional.

Para a implementação desse direito, recursos e políticas públicas deveriam ser efetivados para garantir acesso de todos os brasileiros à educação básica. É preciso dar incentivo aos estudantes para dar prosseguimento em sua escolarização, dando condições de permanência aos espaços escolares, de modo que todos possam atingir as etapas de conclusão das modalidades de ensino. Igualmente é importante assegurar esse direito inclusive aos indivíduos que se encontram em regime de privação de liberdade.

Dar visibilidade a esse direito e consagrar a educação pública como direito universal, implica em contextualizar o papel das estruturas de organização do Estado e as forças políticas que regem as relações entre Estado e sociedade, de modo a alcançar a sua efetivação.

As inquietações que motivaram este estudo tiveram início no meu curso de Bacharelado em Direito no ano de 2013, no qual pesquisei sobre os diversos argumentos de doutrinadores acerca da pena. Busquei estabelecer as conexões entre a pena enquanto mecanismo de punição com a privação da liberdade e a pena em seu caráter social e pedagógico com vistas ao alcance da emancipação do indivíduo condenado.

Os meus estudos à época mostraram o surgimento das primeiras legislações específicas de normatização da educação escolar nos estabelecimentos prisionais. Apontaram também diversos debates realizados em seminários com essa temática, que se realizavam desde o ano 2000. Buscavam, pois, o estabelecimento de diálogo com a sociedade, para construir um modelo escolar, mais apropriado ao sistema prisional, que auxiliasse no processo de reinserção dos condenados ao meio social, após o cumprimento das penas.

Nesse contexto, apesar de já existir uma legislação específica que assegure a oferta de educação no sistema prisional, sua implementação tem ocorrido de forma muito lenta, o que nos credita a apresentar os questionamentos acerca do grande abismo que existe entre o Direito expresso em lei e sua real aplicação, vivenciada no cotidiano do sistema prisional.

Buscou-se desvelar as contradições existentes acerca da pena como caráter pedagógico e social, assim como o processo de escolarização, humanização e emancipação nos espaços prisionais. E desvelar, ainda, os processos do caráter da pena como punição e vingança privada e da prisão como local de coerção e desumanização.

Situando o problema

Carecemos conhecer a realidade do sistema prisional para situar em que espaço e em que condições a educação prisional é desenvolvida. O Brasil tem hoje aproximadamente 622 mil presos e esse número tem crescido de forma acelerada. Considerando a série histórica de 1990 a 2014, observa-se que ocorreu um aumento de 575% no número de encarcerados (DEPEN, 2015). Cerca de 40% desses presos nem sequer foram condenados e mesmo assim, pelo regime jurídico vigente em nosso país, aguardam o julgamento atrás das grades, apontando para arbitrariedades do sistema judiciário brasileiro, que atentam contra os direitos humanos ao passo que oneram o sistema prisional.

Além disso, outro fato preocupante é que grande parte desses indivíduos são presos que já estiveram no sistema prisional e que reincidiram no crime, razão pela qual foram novamente aprisionados. A taxa de reincidência chega a 70%, segundo os estudos de Gomes (2008).

A pena de privação de liberdade por si só não tem se mostrado eficiente no processo de recuperação dos condenados, ou seja, as prisões não têm conseguido alcançar seu principal objetivo, que é recuperar o preso e reintegrá-lo à sociedade, dotando-o de condições para não reincidir na criminalidade e para exercer sua cidadania.

A situação carcerária é, indubitavelmente, uma das questões mais complexas da realidade social brasileira e deve nos provocar reflexões no sentido de compreender o papel do Estado e da sociedade para o desenvolvimento de políticas públicas que contextualizem esta problemática a fim de encontrar possíveis soluções.

A privação da liberdade não significa tolher do indivíduo os direitos inerentes à dignidade da pessoa humana. Pelo contrário, esse processo visa redimensionar e aprimorar as habilidades individuais para uma convivência social harmoniosa.

Uma das características marcantes que encontramos nas prisões brasileiras é o baixo acesso, permanência e conclusão dos indivíduos privados de liberdade à educação fundamental. Eles fazem parte da maioria dos brasileiros que tem por média de escolaridade 8,6 anos. Ainda de acordo com os dados do DEPEN (2015), 53% dos presos brasileiros não completaram o ensino fundamental e 6% são analfabetos.

Ante essa realidade, existem muitos questionamentos e poucas respostas. Assim, caminhar no sentido dessa contextualização, implica em buscar alternativas que possam fazer

com que as leis voltadas à obrigatoriedade da educação escolar sejam de fato colocadas em prática.

Tomando como referência a defesa da Educação Básica como um direito social e sua regulamentação, no que se referem aos indivíduos privados de liberdade, pelas Leis nº 12.433/11 e 13.163/15, pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), pelo Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025), pelos documentos nacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) prisional e, ainda, pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação, via Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), nº 4/2010, e pela Resolução CNE/CEB nº 2/2010, esta pesquisa procura responder aos seguintes questionamentos: Como tem ocorrido o processo de implantação da educação escolar, como direito social, na Escola Dona Lourdes Estivaletete Teixeira, no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, com base na legislação acima mencionada? Quais os entraves ao funcionamento da EJA no sistema prisional em geral e especificamente em Goiás? Quais as contribuições/subsídios da educação escolar para o processo de humanização e emancipação¹ dos detentos?

Por que investigar esta temática?

Considerando-se que a maioria dos detentos não possui nem mesmo o Ensino Fundamental completo e que nesse universo 6% são analfabetos, percebe-se a relevância de buscar as possíveis respostas e apontamentos que caminhem no sentido da solução dessa problemática, a fim de contextualizar as situações contraditórias no meio social, que implicam nas desigualdades nos processos de escolarização dos indivíduos mais vulneráveis.

Da mesma forma é de difícil compreensão a identificação das causas que levam um indivíduo a delinquir, e mais complexo ainda é dimensionar o que é possível fazer para que os indivíduos delinquentes após o cumprimento da pena não voltem a delinquir.

Os dados do DEPEN (2015) apontam que 67,1% dos presos no Brasil são negros e pertencentes às camadas menos favorecidas da sociedade. É inegável considerar as diferenças de tratativas em relação aos indivíduos na sociedade e na prisão, realizados pelo Estado, e as relações de força e os meios de punição que são empregados de forma diferenciada com

¹ A emancipação deve ser pensada em todos os níveis: político, social, econômico, cultural, epistemológico (SANTOS, 1999). Além disso, “a luta pela emancipação é um processo complexo, que envolve o campo das ideias e da realidade concreta, das práticas e das vivências dos sujeitos no tempo e no espaço” (SILVA, 2013, p. 760).

aqueles que cometem crimes muitas vezes semelhantes, sendo que os que têm baixo poder aquisitivo enfrentam um maior rigor punitivo.

A privação de liberdade diante das infrações legais praticadas pelos apenados será considerada como um fenômeno complexo e contraditório que se dá no processo de sociabilidade do capital, sistema de dominação, exploração e exclusão de classe e de raça, uma vez que 67,1% dos presos no Brasil são negros. Esse percentual de quase 70% da população prisional ser formada por negros, já é suficiente para pontuarmos a gravidade, a perversidade, a desigualdade e o racismo praticados no âmbito social, econômico, político e cultural no Brasil.

As desigualdades sociais percebidas no Brasil nos provoca uma reflexão acerca do crime, não somente em sua contextualização em matéria de direito penal, mas sua análise na sua imbricação com a ordem econômica, social, política e educacional nas fragilidades de implementação das políticas públicas, tais como a educação. Essas negligências colaboram para a formação de classe mais vulneráveis que encontram mais facilidade para entrar no universo da criminalidade.

A sociedade moderna é uma “sociedade disciplinar, programada para realizar o controle sobre o tempo e os corpos dos indivíduos sociais” (FOUCAULT, 2008, p. 80), e o Estado exerce o direito de punir os cidadãos transgressores das normas sociais. É nesse sentido que reside a importância de cobrar do Estado a responsabilização sobre as formas de reintegrar e reabilitar os indivíduos, via educação de qualidade social para aqueles que estão sob sua tutela nas instituições prisionais.

A fim de contextualizar tal problemática, elegemos como tema de estudo a educação escolar prisional, buscando problematizar e contextualizar os processos de implementação da educação prisional no Colégio Estadual Dona Lourdes Estivalette Teixeira, consoante aos apontamentos da legislação que normatiza essa temática e as resoluções e pareceres que explicitam os mecanismos para dar aplicabilidade ao direito à educação.

Acreditamos na necessidade de releituras da realidade, sobretudo, nos aspectos voltados às políticas públicas de universalização da educação básica, principalmente em espaços tidos anteriormente como invisíveis, frente às políticas públicas, tais como os espaços de privação de liberdade e o consequente aprofundamento nas concepções pedagógicas da educação prisional, com vistas ao processo de humanização e emancipação do homem preso.

Então quando assistimos rebeliões, mortes e chacinas nos presídios, somadas a altas taxas de reincidência no crime por indivíduos egressos do sistema prisional, perguntamo-nos

o que poderia ser feito para resolver esse difícil problema. E ao mesmo tempo reportamos à importância da educação escolar nesse processo de emancipação do homem preso.

Proposição do objeto de estudo

O objeto desta pesquisa é a educação escolar prisional desenvolvida no Colégio Estadual Dona Lourdes Estivalete Teixeira, localizada na Penitenciária Odenir Guimarães (POG) em Aparecida de Goiânia. A escolha do local campo da pesquisa ocorreu em virtude de haver uma escola funcionando nessa Penitenciária e de ser essa a instituição com maior número de encarcerados no estado de Goiás.

Essa unidade escolar foi criada em 1997, antes mesmo do surgimento das leis que tornaram obrigatórias a oferta de educação escolar prisional. Na época de sua criação era denominada Escola do CEPALGO. A partir de 2002 passou a se chamar Colégio Estadual Dona Lourdes Estivalete Teixeira. Atualmente essa unidade escolar oferta a 1ª, a 2ª e a 3ª Etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos turnos matutino e vespertino. Essas modalidades equivalem ao Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Ensino Médio. Estão matriculados 341 alunos, dos quais 166 frequentam as aulas regularmente e os demais são evadidos.

Propor este estudo acerca da educação escolar prisional, com foco nos processos educativos desenvolvidos no Colégio Estadual Dona Lourdes Estivalete Teixeira, implica em contextualizar os processos e meios que tal unidade tem lançado mão a fim de alcançar o processo de emancipação dos presos.

Da mesma forma é importante partir do pressuposto que: “[...] esta prática escolar é parte integrante do processo de reabilitação dos sujeitos encarcerados, portanto, é necessário perceber como se desenvolve o trabalho desta escola atrás das grades e os pensamentos dos diferentes agentes educativos” (SILVA, 2006, p. 17).

Nesse sentido, este estudo tem como características a aproximação entre os discursos dos sujeitos envolvidos nos processos educativos: os detentos que frequentam a unidade escolar pesquisada, os professores, os funcionários e os diretores.

Destarte, a adoção da análise do Projeto Político-Pedagógico e do regimento escolar do Colégio Estadual Dona Lourdes Estivalete Teixeira na Penitenciária Odenir Guimarães, relacionando-os com os pensamentos dos teóricos pesquisados é de suma importância para estabelecer o diálogo propício à construção de uma reflexão voltada aos processos de humanização e emancipação do homem preso.

Sendo assim, constituem como objetivos deste estudo:

- Analisar as políticas de inclusão dos privados de liberdade na educação escolar prisional, tendo a educação como uma das possibilidades de emancipação e reintegração dos indivíduos presos;

De maneira mais específica, este estudo tem como objetivos;

- Elencar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE) voltadas à oferta de educação prisional;
- Compreender se o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento escolar da unidade pesquisada contempla uma “educação emancipadora”.

Percorso Teórico-Metodológico

O processo educativo escolar, base deste trabalho, perpassou a questão inicial da prisão, buscando ir além do seu aspecto punitivo, de modo a contribuir para a construção de caminhos que levem à reinserção social e formação de um cidadão crítico e atuante.

Sendo assim, foram tomadas como referências as pesquisas desenvolvidas por Amorim (2001), Portugues (2001), Santos (2002), entre outros, que procuraram refletir sobre o direito à educação escolar prisional.

Foram utilizadas também diversas pesquisas realizadas nos programas *stricto sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), tendo como foco a educação formal nos espaços de privação de liberdade.

Dentre esses trabalhos, destaca-se a pesquisa de Dias (2015), que desenvolveu um estudo voltado às produções teóricas e empíricas acerca da educação, e a sua direção social e política nas escolas, em espaços prisionais no Brasil, com um recorte de 2004 a 2013.

Nessa revisão bibliográfica a autora coletou cinquenta e seis trabalhos – artigos, teses e dissertações – dos quais foram escolhidas vinte dissertações de mestrado, por se aproximarem do estudo da educação formal pública em espaços prisionais no Brasil.

Apresentou como conclusão a visão divergente dos autores, quanto à finalidade da educação formal. Assim, a autora subdividiu os autores 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.

Silva Júnior (2011) também adotou como objeto de estudo a Educação na Prisão. Partiu dos desdobramentos da transição do Estado absolutista para o Estado de direito, no qual foi criada a pena de prisão. Nesse sentido, esse autor se amparou nos escritos de Michel Foucault, buscando confrontar o poder estatal e as noções de poder apresentados pelo autor, sendo o poder de punir, um elo entre os dois modelos. Apesar de deixar claro que a pesquisa precisa ser ampliada, faz importantes contribuições ao problematizar a educação dentro do cárcere na realidade e o discurso implementado pelo Estado de direito e pelos educadores em torno do reingresso do indivíduo condenado ao convívio social e os processos de adestramentos vivenciados por eles no sistema prisional.

Lamarck (2015) estudou também as contribuições da educação prisional, porém com outro viés, buscando contextualizar a importância de se buscar alternativas de pena, que não sejam a de prisão, para crimes com menor potencial ofensivo e que não atentam diretamente contra a vida.

Procurou analisar a alternativa penal utilizada pelo Poder Judiciário de Goiás, em substituição a pena de prisão, para os casos de sujeitos em conflitos com a lei, por conduta ilícita associada ao consumo problemático de drogas ou sob a influência destas. Focalizou também o Programa Justiça Terapêutica, adotado na Comarca de Goiânia, com a inclusão de programas de estudo e formação para esses indivíduos, em substituição à pena de prisão.

O resultado desse projeto na cidade de Goiânia-GO, segundo a autora, demonstrou que 43,60% dos participantes, concluíram o programa com duração média de 12 meses e 85,1% dos concluintes, não tiveram envolvimento em ações penais, mostrando que a educação e os programas terapêuticos são uma alternativa penal eficaz para reinserção social e redução da reincidência penal.

A metodologia adotada contempla a pesquisa quali-quantitativa, utilizada para desvelar as contradições no processo histórico, via levantamento bibliográfico, dados e inferências que fundamentam a interpretação e análise das ações voltadas à oferta da Educação Escolar Prisional na sociedade capitalista.

Optamos por apreender o objeto apresentando-o, compreendendo-o e interpretando-o, nas relações entre a fundamentação legal que ampara a educação no sistema prisional e as políticas públicas para a sua implementação no contexto real.

Os avanços nas vertentes quantitativas e qualitativas do objeto de estudo são de fundamental importância para o seu conhecimento. A quantidade faz parte do conhecimento do universo pesquisado quantitativamente, com dados e estatísticas que nos aproximam da

realidade pesquisada, além de avançar no conhecimento das relações estabelecidas entre ela e o sujeito.

[...] para que um objeto se transforme em outro, isto é, para que a qualidade de um objeto desapareça e surja uma nova qualidade característica de um outro objeto devemos reconhecer a existência do que se denomina a ‘unidade de quantidade e qualidade’ que se denomina medida. (TRIVINÕS, 1990, p. 67).

A partir dessa análise é possível estabelecer a relação que se dá pelo processo em que um objeto obscurece, dando lugar a característica de outro objeto, pelo emprego de uma relação dialética, cuja síntese é conhecida em face da mudança quantitativa, fazendo emergir uma mudança qualitativa.

É nesse sentido que Trivinõs (1990) busca enfatizar, de modo a demonstrar que o processo de “passagem das mudanças quantitativas às qualitativas é uma lei geral do desenvolvimento do mundo material” (TRIVINÕS, 1990, p. 68).

Assim, em função das necessidades de estudo acerca do processo de implementação da educação no sistema prisional, torna-se imprescindível, ambas as abordagens. Além disso, ao se mesclar instrumentos de pesquisa quantitativa e qualitativa, é possível combinar diferentes técnicas de coleta de dados, garantindo assim uma maior visibilidade do sistema capitalista e da sociabilidade do capital.

Nesta pesquisa, optou-se por utilizar a estratégia de observação na primeira etapa da coleta de dados. Nesse momento conhecemos o presídio como um todo e elaboramos um diário de borda, o que muito nos ajudou para compreendermos o funcionamento do cotidiano prisional. Em uma segunda etapa, foi realizada a aplicação de questionários e contamos com os seguintes respondentes: 51 alunos (o que corresponde a aproximadamente 30% dos alunos matriculados e frequentes), 11 professores, 01 coordenador, 01 diretor e 01 vice-diretor. Já na terceira etapa, ocorreu a realização de entrevista presencial com 5 alunos, 4 professores, 01 diretor, 01 coordenador e 01 vice-diretor, cujo roteiro foi semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, elaborado com vistas a dirimir dúvidas e questionamentos suscitados após aplicação dos questionários semiestruturados.

O diário de campo foi utilizado ao longo dessas três etapas, mas recebeu ênfase maior na etapa de observação. O uso combinado de dois ou mais instrumentos de coleta de dados foi escolhido porque, entre outras vantagens, permite obter diferentes percepções sobre variáveis, contextos e opiniões.

Acerca da importância do trabalho de campo, temos em Minayo uma importante contribuição:

No campo, fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando um produto novo e confrontante tanto com a realidade concreta como com as hipóteses e pressupostos teóricos, num processo mais amplo de construção de conhecimento. (MINAYO, 1998, p. 105).

A pesquisa, amparada no método do materialismo histórico, buscou compreender, interpretar e analisar as contradições da educação formal, enquanto contributiva do processo de humanização e emancipação dos apenados do presídio Odenir Guimarães que frequentam o Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaletete Teixeira.

O primeiro capítulo, *A educação escolar detrás das grades*, adentra nas temáticas das prisões brasileiras, nos fundamentos históricos da educação escolar no Sistema Prisional, nos aspectos da educação escolar nas prisões no estado de Goiás e na educação escolar no Colégio Dona Lourdes Estivaletete Teixeira.

O segundo capítulo, *A educação no Sistema Prisional: um direito social* trata a educação no Sistema Prisional como um direito social, e emerge na temática da educação no sistema prisional como forma de reintegração e emancipação do indivíduo privado de liberdade. Além disso, analisa-se a legislação da educação no Sistema Prisional, percorrendo o contexto legal, que abrange a Lei nº 12.433/11 e a Lei nº 13.163/2015. Apresenta ainda as políticas educacionais voltadas à oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional.

O terceiro capítulo, *Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaletete Teixeira: uma escola pública no Sistema Prisional* apresenta os resultados da pesquisa empírica e a discussão em face das políticas públicas que dialogam com a educação para a humanização da prisão e para a emancipação dos indivíduos privados de liberdade. Sendo assim, apresenta o relatório das visitas realizadas no Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaletete Teixeira, na Penitenciária Odenir Guimarães, que serviu de local para a realização da pesquisa. Ademais na tabulação dos dados, apresentou o perfil dos apenados que são estudantes matriculados na unidade escolar e que participaram da pesquisa e também o perfil dos professores da unidade escolar supracitada.

Apresenta também o resultado da pesquisa, com os apontamentos dos processos de humanização e emancipação dos privados de liberdade, na visão dos professores e gestores da unidade escolar pesquisada e dos próprios alunos. Analisa ainda o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento escolar, buscando as concepções que os fundamentam com vistas ao processo de implementação da Educação Prisional e os processos de reintegração dos privados de liberdade pesquisados.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DETRÁS DAS GRADES

Este capítulo analisa algumas contradições da realidade das prisões brasileiras, bem como o contexto que fez emergir o direito à educação no sistema prisional. Para tanto parte da problematização da relação entre “Estado” e “Prisões”, amparando nas concepções de alguns teóricos acerca da educação escolar prisional.

Para essa reflexão, parte-se da contextualização da realidade prisional, dos mecanismos de controle utilizados pelas instituições sociais e totais no processo de privação de um indivíduo do contato com o mundo exterior por um determinado período de tempo, tais como o ocorrem nas prisões.

Emergindo na problematização da educação no sistema prisional, este estudo tece alguns apontamentos em relação educação e prisões e analisa alguns dados voltados à oferta de educação prisional no Brasil, no estado de Goiás e no Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira, localizada no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia.

Da mesma forma aponta algumas contradições na implementação de uma escola pública no interior de uma penitenciária, que historicamente caracteriza-se por processos de repressão. Quais as possibilidades de contribuição que essa escola pode propiciar no processo de humanização e emancipação dos alunos/detentos?

1.1 Um Brasil detrás das grades: a realidade prisional brasileira

O sistema prisional brasileiro atravessa uma crise sem precedentes, sendo marcada por uma situação de conflitos entre os detentos e grupos criminosos que atuam dentro dos presídios. Essas ações têm colaborado para o aumento crescente da violência nas prisões, com rebeliões constantes, tentativas de fuga, tráfico de drogas dentro e fora dos presídios comandados pelos presos, estupros coletivos, chacinas e decapitações, apontando para o total desrespeito à dignidade e à vida humana.

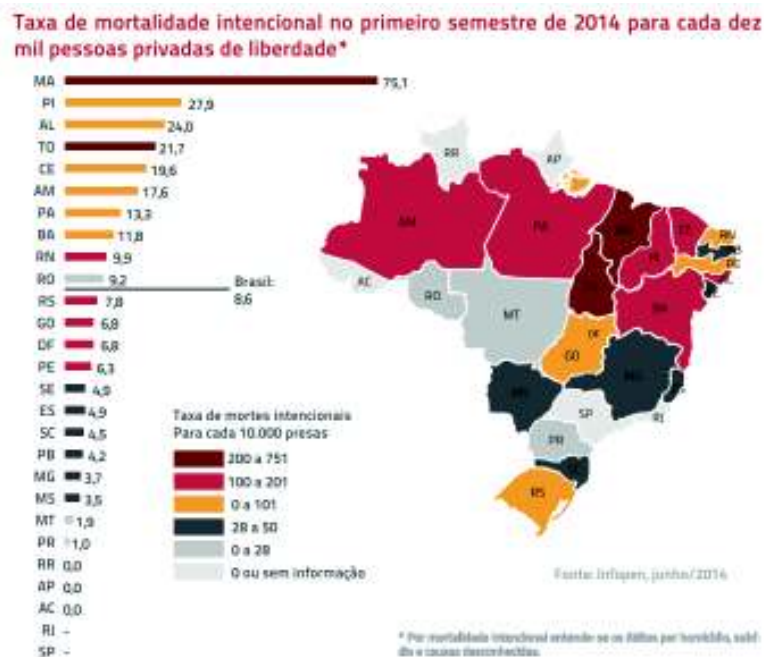
O relatório da ONU (2016) chama a atenção para as altas taxas de morte intencionais nas prisões brasileiras. Denuncia também que as unidades prisionais brasileiras estão superlotadas e os prisioneiros ficam de 22 a 23 horas por dia fechados em suas celas, sendo negado para vários deles, até mesmo o banho de sol. Ademais as visitas ocorrem em condições humilhantes e alimentos e remédios são inadequados, pontua ainda o relatório.

Em 2016, foram ao menos 372 assassinatos, sendo quase a média de uma morte a cada dia nas penitenciárias do país. Somente nos primeiros quinze dias de 2017, foram registrados 133 homicídios, nos presídios brasileiros (BRASIL, 2017).

O relatório do Ministério da Justiça (2015) aponta que a taxa de homicídios intencionais no sistema prisional, representou 167,5 mortes para cada cem mil pessoas presas por ano, tomando como referência o ano de 2013.

Em todo o Brasil a taxa de letalidade fora dos presídios nesse ano ficou em 27,91 mortes para cada cem mil habitantes. Logo a chance de uma pessoa morrer estando presa e custodiada pelo Estado é seis vezes maior do que uma pessoa que não está presa, conforme se pode verificar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Taxa de mortalidade dos presos



Fonte: Brasil. Ministério da Justiça (2015).

Os dados do gráfico demonstram que dez unidades da federação têm taxa de mortalidade intencional nos presídios, acima da média nacional. Em estados como o do Maranhão a taxa chega a ser quase nove vezes maior que a média nacional. Embora o estado de Goiás possua uma taxa 20% inferior a media nacional, a situação não é diferente, pois os presídios goianos não raramente assumem o noticiário nacional, com situações de desrespeito aos direitos humanos, rebeliões e mortes.

Por outro lado, é visível o quanto os dados são incompletos e ocultam seguramente uma situação ainda mais calamitosa, pois duas das maiores unidades da federação, São Paulo e Rio de Janeiro, nem sequer prestaram as informações sobre os índices registrados nesses estados.

Por essa razão, este trabalho precisou recorrer aos dados que foram divulgados em 2015, com o que foi apurado em 2014. “A falta de dados e a dificuldade de acesso às unidades prisionais são exemplos da névoa de sigilo que encobre a execução da pena contemporânea. Por trás desse sigilo se escondem gravíssimas violações de direitos” (REDE JUSTIÇA CRIMINAL, 2016, p. 6).

O documento informativo da Rede Justiça Criminal (2016) chama a atenção para o fato de que:

[...] a carência de informações não prejudica apenas o acompanhamento social do impacto das ações estatais, mas também a formulação, pelos órgãos públicos, de políticas públicas baseadas em evidências, que possam ser aprimoradas a partir de monitoramento e avaliações. (REDE JUSTIÇA CRIMINAL, 2016, p. 13).

A busca pelo aprimoramento das políticas públicas fica comprometida por esse processo de invisibilidade realizada pelo próprio Estado na figura de seus agentes públicos. É inadmissível pensar que enquanto a sociedade civil, as organizações sociais e demais organismos interessados, lutam para construir coletivamente soluções para a problemática do sistema prisional, aqueles que mais deveriam se interessar em estabelecer esse diálogo com a sociedade, faça um processo inverso.

Esses dados demonstram o quanto o Estado brasileiro é omissor em garantir os direitos fundamentais aos seus cidadãos, quando não consegue garantir a vida daqueles indivíduos que estão sob sua tutela. Existe uma expressa violação ao que está disposto no Art. 5º da Constituição Federal que estabelece o direito à vida como uma garantia fundamental.

Para SARLET (2003), o preso apresenta privação ou restrição em relação à sua liberdade, decorrente de sentença condenatória pela prática de um crime cometido, mas não perde a condição de cidadão civil, que possui as prerrogativas inerentes à dignidade da pessoa humana, que é um bem jurídico tutelado, inalienável, irrenunciável e intangível.

Porém, a realidade tem se incumbido de demonstrar que a pena de privação da liberdade, na atualidade, representa um risco de se perder a própria vida nas prisões brasileiras. Então, o preso, além de precisar adaptar às precárias estruturas das prisões, acaba por viver sob a forte tensão de precisar lutar a todo o momento para garantir a sua própria sobrevivência, num espaço de conflitos constantes.

A violência praticada nas prisões é a mais cruel de todas, pois tem o aval do Estado que a institucionaliza na medida em que não propicia a humanização das penas, quando nega e busca ocultar a tortura e as mortes que ocorrem nas prisões brasileiras, seja por parte dos agentes carcerários, ou pela sua conivência em permitir que grupos de extermínio atuem nos presídios e que presos líderes de facções criminosas, assassinem seus desafetos dentro dos presídios, mesmo estando sobre a custódia do Estado.

Nesse contexto, fica até mesmo difícil pensar nas demais garantias fundamentais, tais como a educação, a saúde e o trabalho para o preso, se a principal delas que é o direito à vida não tem garantias reais por parte do Estado brasileiro.

Pensar no papel do Estado para propiciar as políticas públicas, a fim de dar efetividade ao ordenamento jurídico, que garante a oferta de educação escolar no sistema prisional, implica em dimensionar de fato uma conceituação de Estado que se alinhe com o que está sendo discutido.

Para ratificar o conceito de “Estado” adotado neste estudo é importante partir da compreensão de que tal concepção decorre de sua evolução histórica, identificando sua vinculação com a política e com a economia.

Nesse sentido recorreremos aos pensamentos de Marx a fim de buscar suas contribuições, que fundamentam o conceito de Estado, embora o mesmo não tenha dedicado uma obra específica para expor tal definição.

A ideia de “Estado” segundo a teoria de Marx tem uma relação direta com o regime capitalista de produção, e ao poder de dominação exercido pela classe burguesa. Assim sua concepção recrudescer em oposição às definições de Hegel, refutando seus argumentos acerca de Estado como organismo. Marx aponta que Hegel ao tratar o Estado como um ente anterior à família e à sociedade, o torna abstrato e desvinculado da realidade histórica que o fundamenta, devendo esses pontos ser considerados para demonstrar a fragilidade de sua fundamentação teórica. Tais argumentos foram amplamente explicitados por Marx em sua obra: “Introdução a uma Crítica da Filosofia do Direito de Hegel” (2015).

O Estado, segundo Marx é resultado de um determinado grau de desenvolvimento econômico que está ligado à divisão da sociedade em classes, sendo que, para Marx, o Estado nasce da luta de classes.

Marx (1993) apresenta a existência daquilo que definiu como uma infraestrutura que é a base econômica, decorrente das relações de produção que corresponde a um passado determinado do desenvolvimento das forças produtivas. Apresenta ainda a definição de superestrutura, como sendo a maneira pela qual a economia de uma sociedade é organizada,

de modo a influenciar nas ideologias nela presentes, com uma relação de interdependência com a sua infraestrutura.

Na visão marxiana, o Estado se converte em aparelho reprodutor da opressão e gera violência e desigualdades quando impede que as contradições de classe sejam mediadas pela luta para romper tais disparidades. O Estado contribui para reforçar a manutenção do domínio da classe dominante sobre a classe dominada.

O Estado brasileiro reproduz a opressão, quando ignora a situação de superlotação nos presídios, quando não busca adequar a estrutura física das prisões para reverter as condições insalubres das celas e dependências da prisão, e ainda quando oculta o que de fato ocorre no interior dos presídios. Essas ações não coadunam com os pilares básicos do Estado Democrático de Direito.

Desde a democratização do país, as políticas penitenciárias estão imersas numa dinâmica contraditória: de um lado, pesam as heranças de arbítrio e violência, de gestão autoritária, de invisibilidade dos territórios de encarceramento, de baixos controles sobre a administração; de outro, a vigência do estado de direito impondo a necessidade de ajuste de agências e agentes às diretrizes democráticas [...]. (ADORNO; SALLA, 2007, p. 18).

Soma-se a isso o fato de que existem negligências graves em relação à efetivação do direito à educação e ao trabalho. O artigo 31 da Lei de Execução Penal dispõe que o condenado à pena privativa de liberdade está obrigado ao trabalho, na medida de suas aptidões e capacidade. É dessa forma que o preso tem o direito social ao trabalho (art. 6º da Constituição Federal).

A remuneração a ser recebida pelo preso deverá atender: à indenização dos danos causados pelo crime (desde que determinada judicialmente); à assistência da família do preso; às pequenas despesas sociais; ao ressarcimento ao Estado das despesas realizadas com a manutenção do condenado, em proporção a ser fixada e sem prejuízo da destinação acima prevista. A quantia restante será depositada em caderneta de poupança, que será entregue ao condenado quando posto em liberdade.

Oferecer trabalho ao condenado e propiciar uma remuneração é dever do Estado, conforme está disposto no art. 29 da LEP, fixando a remuneração básica em três quartos (3/4) do salário mínimo. No entanto, na realidade da maioria das penitenciárias brasileiras, tal dispositivo não é colocado em prática, pois segundo os dados do DEPEN (2014), apenas 2 em cada 10 presos trabalhavam à época. É fato também atualmente que não há dados que apontem para melhorias nesses indicadores. O relatório da ONU apresentado em 2016, por

exemplo, confirma que os presos permanecem em suas celas de 22 a 23 horas por dia, o que evidencia a quase inexistência da atividade laboral.

Tabela 1 – Pessoas privadas de liberdade em atividade laboral por Unidade da Federação - 2014

UF	Pessoas trabalhando	Porcentagem de pessoas trabalhando
AC	1093	31%
AL	678	13%
AM	728	10%
AP	398	15%
BA	1706	14%
CE	4.281	21%
DF	2.280	17%
ES	2.198	14%
GO	1.889	14%
MA	692	15%
MG	8.831	16%
MS	4.266	30%
MT	1.648	16%
PA	1.407	11%
PB	826	9%
PE	4.982	16%
PI	314	10%
PR	3.955	20%
RJ	3	0%
RN	206	3%
RO	2.854	37%
RR	257	16%
RS	6.970	25%
SC	5.401	30%
SE	118	3%
SP	NI	NI
TO	433	13%
Total	58.414	16%

Fonte: INFOPEN, junho/2014.

Pelo que está exposto na tabela, o estado de São Paulo deixou de informar os dados de pessoas que desenvolvem atividades laborais em seus presídios. Pela análise dos demais estados é possível observar que foi informado o total de 58.414 presos trabalhando. Esses dados demonstram que apenas 16% da população prisional do país trabalham. Rondônia é o estado com a maior porcentagem de presos trabalhando (37%), seguido pelo Acre (31%), Mato Grosso do Sul (30%) e Santa Catarina (30%). O estado de Goiás tem apenas 14% da população prisional em atividade laboral. Logo, a porcentagem de presos goianos está abaixo da média nacional e coloca este estado entre os 9 com menores índices de desenvolvimento de atividades laborais entre os presos.

Há uma enorme contradição entre o que expressa a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/84), ao tratar da obrigatoriedade de todos os presos, trabalhar e a realidade prisional em que apenas 16% dos presos trabalham atualmente. Ou seja, a população prisional em sua

maioria absoluta permanece ociosa dentro das celas o dia todo, sem desenvolver atividades que poderiam representar um diferencial em seu processo de emancipação e poderia utilizar o rendimento ganho para propiciar um ambiente mais humanizado nos presídios.

A Penitenciária Odenir Guimarães, que serviu de campo para esta pesquisa, possui atualmente 3.955 detentos, dos quais cerca de 180 desenvolvem atividades laborativas, representando uma porcentagem de apenas 4,5%. No trabalho escolar, estão matriculados somente 8,6% dos detentos e 4,1% frequentam regularmente as aulas. Ou seja, apenas 13,1% dos presos estudam ou trabalham.

Em contrapartida, o tempo vago do preso tem sido utilizado inclusive para organizar planos de fuga, para comandar o crime organizado e determinar ações fora e dentro dos presídios, como tem ocorrido de maneira constante e tem tomado os noticiários nacionais e internacionais, sendo alvo de críticas por parte de organismos internacionais de proteção aos Direitos Humanos.

Apesar de ser pequena a quantidade de presos trabalhando, é de difícil compreensão o fato de que, mesmo a pessoa estando custodiada em situação de privação de liberdade, a atividade laboral por ele executada gerar remuneração abaixo do salário mínimo.

Existe uma afronta à Constituição Federal de 1988 em seu art. 7º, que estabelece que ninguém pode receber menos que um salário mínimo vigente no país. Ademais, é uma incoerência imaginar que a remuneração do preso é depositada como pecúnia a ser retirada depois do cumprimento da pena, quando se existem necessidades básicas dentro do presídio que o próprio preso poderia custear com a sua remuneração.

Não está expresso de forma clara o quanto de fato corresponde à quantia restante que sobra para ser depositada na conta do preso. Essa situação demonstra o quanto o Estado se converte em aparelho de dominação em desfavor dos detentos que estão sob o seu controle.

Esse entendimento também vem sendo questionado no Supremo Tribunal Federal pelo Procurador Geral da República, Rodrigo Janot em uma ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 336), sob o argumento de que o estabelecimento da remuneração ao preso, inferior ao salário mínimo, viola os princípios constitucionais da isonomia e da dignidade da pessoa humana.

Assim a mão de obra do trabalhador preso é explorada e seu trabalho não remunerado, e lhe é negado até mesmo direitos básicos que também estão na lei, tais como o direito à alimentação e vestimenta fornecidos pelo Estado, direito a uma ala arejada e higiênica e entre outros o direito à assistência educacional com a ofertas de estudos da educação básica e cursos técnicos.

A população privada de liberdade caracteriza-se como público bastante diversificado, tanto nos aspectos da faixa etária, das relações étnico-raciais, sociocultural, de gênero, de orientação sexual e identidade de gênero.

A maioria dos presos brasileiros é formada por jovens negros, com pouca escolaridade e de baixa renda, o que de certo modo reproduz no sistema prisional as desigualdades percebidas no seio da sociedade e demonstra as contradições no processo de sociabilidade do capital.

O relatório de Desenvolvimento Humano Brasil (2005), afirma que:

O perfil da população carcerária é o resultado de uma sequência de fatores, dentro dos quais está incluído a maior exposição de certos segmentos (homens, negros, jovens, pobres) a situações que levam ao crime, mas também um eventual tratamento desigual da Justiça, aplicando as penas mais ou menos rigidamente, dependendo do tipo de grupo de que se trate. Os indicadores desse setor, apesar de falhos em alguns pontos, não deixam dúvidas: homens negros (sobretudo os de cor preta) têm participação maior na população carcerária do que na população brasileira adulta. (BRASIL, 2005, p. 94).

Embora neste trabalho não se busca estabelecer a relação estrita entre pobreza-crime, a condição socioeconômica dos presos brasileiros indica que as desigualdades sociais afetam intensamente os detentos, e em diversos contextos cooperou para sua inserção no universo da criminalidade.

As discrepâncias de ordem econômica e social configuram conflitos crescentes entre Estado e cidadãos de maneira sistemática, dentre eles a não universalização da conclusão da Educação Básica a todos os brasileiros. Tal fato configura o despreparo dos jovens para enfrentarem as crescentes demandas por níveis cada vez mais altos de escolaridade, inviabilizando empregos de salários dignos, o que facilita a entrada desses mesmos jovens na criminalidade, assim como a reincidência no crime.

A população brasileira teve um crescimento de 15% entre os anos de 2002 a 2013, segundo o IBGE (2014), e nesse mesmo período a população carcerária aumentou cerca de 140%, segundo o relatório do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN (2015).

Somente na última década, de 2004 a 2014, a população carcerária brasileira aumentou em 61,8%, segundo o relatório do INFOPEN, conjuntamente com o Ministério da Justiça (2015), impulsionado principalmente pela criminalização do tráfico de entorpecentes.

Tabela 2 – Pessoas privadas de liberdade no Brasil em junho de 2014

BRASIL-2014	
População Prisional	607.731
Sistema Penitenciário	579.423
Secretarias de Segurança/ Carceragens de delegacias	27.950
Sistema Penitenciário Federal	358
Vagas	376.669
Déficit de Vagas	231.062
Taxa de Ocupação	161%
Taxa de Aprisionamento	299,7

Fonte: INFOPEN, jun/2014; SENASP, dez/2013; IBGE, 2014

É uma situação no mínimo contraditória, ao compreender que os dados apontam para um aprisionamento em massa da população brasileira ao mesmo tempo em que não reduzem o índice de violência.

O relatório do Mapa do Encarceramento (2015) aponta que 18,7% dos presos brasileiros não precisariam estar presos, pois segundo o Código penal vigente em nosso país, cometeram crimes de baixo potencial ofensivo, e fazem jus ao cumprimento de penas alternativas.

O Brasil foi cobrado a dar explicações sobre as violações ocorridas no sistema prisional brasileiro e sobre o encarceramento em massa da população pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, órgão máximo do sistema de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA) em maio de 2017. Segundo organizações de direitos humanos, a população carcerária no Brasil tem um crescimento anual de 6%, o que equivale a 40 mil novos presos por ano. Ademais a corte questiona o fato de que apesar das altas taxas de homicídios registrados no Brasil, apenas 26% dos presos estão reclusos pela prática desse crime, quanto os demais 74% dos presos estão ligados em sua maioria a crimes de tráfico de entorpecentes e crimes contra o patrimônio.

Outro fato destacado pela corte é o elevado número de mandados de prisão temporária e preventiva. Nesse universo 41% desses presos sequer foram condenadas pelo sistema de justiça brasileiro e mais da metade dos presos provisórios estão custodiados há mais de 90 dias. O próprio DEPEN (2015) reconhece que apenas 37% das unidades prisionais brasileiras dispõem de um controle informacional sobre o tempo de privação de liberdade temporária que os presos devem cumprir, transformando a prisão provisória em definitiva. Essa ação sai cara para o Estado brasileiro. A despesa anual com custeio de pessoal e execução dos estados da federação alcança a casa dos 12 bilhões de reais.

O documento da OEA (2017) enfatiza que o Estado brasileiro não reconheceu que ocorrem graves violações dos direitos humanos no sistema prisional do país, demonstrando que a realidade fictícia apresentada pelo Estado está muito distante do que é real.

O poder de punir do Estado e os discursos pautados na repressão, na coerção e no medo como forma de combate à violência tem se mostrado ineficientes ao passo que os índices de violência têm alcançado patamares alarmantes.

Sendo assim, indivíduos que cometem crimes com menor potencial ofensivo e que não representam atentados contra a vida ou à integridade física, dos demais membros da sociedade, são colocados aprisionados nos mesmos espaços daqueles indivíduos que cometeram crimes violentos.

O próprio Estado tem encontrado dificuldades para uma análise mais próxima do real, do que é violência e de sua abrangência. Mas o próprio conceito de violência em diversos momentos se apresenta de forma divergente. Nesse sentido, Lucinda, Nascimento e Candau (2001) caracteriza a violência em três fases distintas: a violência reconhecida e efetivamente punida como crime (estando os que a praticam sujeitos às diversas punições estabelecidas no ordenamento penal brasileiro); a que se instalou em parte da estrutura do Estado (são subversões ao sistema, principalmente pela corrupção e que quase sempre são endossadas pelo próprio Estado) e a que tece as mais amplas relações sociais e domésticas (com as dificuldades de dissolução pacífica de conflitos).

A pena de privação de liberdade que deveria ser encarada como uma maneira excepcional para a contenção da violência e a resolução de conflitos, é tomada hoje como regra. A prisão é vista como a solução para conter a violência e a criminalidade.

Existe segundo a concepção de Sorge uma crise de paradigmas em relação à violência que tende a generalizar sua compreensão, entendendo que a mesma está em toda a parte: “Na família, na escola, na sociedade, no Estado, na igreja. [...] a violência no exercício da autoridade do Estado, quando faz leis e exige o seu cumprimento, reprimindo e castigando com a cadeia aqueles que não as acatam” (SORGE, 1993, p. 7).

Corroborando esse pensamento, Santos (1999) fala em uma multiplicação das formas de violência – exclusão social, violência racial, violência sexual, violência escolar, violência criminal, violência ecológica, etc. Porém, Sorge (1993) chama a atenção para o fato de que “a violência é constituída quando é empregado o uso injusto da força – física, moral e psicológica – com a finalidade de privar um ser humano do seu legítimo direito à vida, à saúde e a liberdade” (SORGE, 1993, p. 9). Ainda segundo o autor, não se pode chamar de violência todo e qualquer uso da força, mas o uso injusto, que imobiliza e ignora o direito.

Para além dessa compreensão, Sorge (1993) ainda apresenta uma violência que existe no contexto real, que talvez seja a pior de todas as formas de violência, por ser esta silenciada, não declarada e ocultada pelo Estado democrático de Direito², que tem como fundamento a igualdade de cidadãos perante a lei. Trata-se segundo os apontamentos do autor, de uma violência que vai além daquelas praticadas por um regime ditatorial ou por um regime fundamentado na discriminação racial e no *apartheid*³, pois é uma violência estrutural que é legalizada pelo Estado.

Sorge (1993) expõe também algumas formas ocultas de violência:

[...] uma delas é a existência de estruturas sociais e econômicas que impedem pessoas e classes sociais de progredir. A falta de recursos econômicos e culturais não lhes permite sair de uma grave situação de inferioridade social e chegar a um nível cultural mais elevado. Forma oculta de violência é a falta de emprego para quem quer trabalhar, o que obriga muitas vezes os trabalhadores a procurar emprego distante da sua família e de sua terra; é o patrão que se aproveita da necessidade do empregado de se manter no emprego, quando lhe impõe péssimas condições de trabalho e não lhe paga um salário justo; é o médico que abusando das condições do doente, cobra-lhe um preço exorbitante pela cirurgia; é a administração pública que não funciona com regularidade e rapidez; é a escola que não prepara os jovens para o futuro. Finalmente, uma forma oculta de violência é aquela utilizada pelos meios de comunicação; impõem o consumo de determinados produtos, através da publicidade e, psicologicamente, influenciam a produção e o mercado. Transmitem também propaganda ideológica, impondo ideias e pensamentos contrários à verdade ou incentivando condutas nocivas a um autêntico desenvolvimento da pessoa. (SORGE, 1993, p. 8-9).

Nessa perspectiva, pensar a violência implica também em analisar as condições que a acarretam, não que estas sejam formas de justificá-la, mas de procurar entendê-la e propor meios de combatê-la.

Marx (2002), ao debruçar sobre a questão da violência, argumenta que a transformação do homem em mercadoria/objeto e a exploração do trabalho constituíram as primeiras formas de violência e dela decorrem as outras formas que se consolidaram na história moderna. Assim para ele a violência na sociedade capitalista é parte integrante da estrutura social e delimita a vida dos indivíduos e é legalizada.

Para Marx “A atividade social para os indivíduos habituados às trocas passa a ser vista como “uma atividade entre as coisas sob cujo controle se encontram invés de se controlarem”. (MARX, 1971, p. 82-83)”. Sendo assim o autor clareia seus argumentos ao apontar que a transformação do homem em mercadoria foi desencadeada pela inversão das

² O uso dos termos “Estado de direito”, “Estado constitucional” e “Estado democrático de direito” serão utilizados como sinônimos.

³ Significa "vidas separadas" e diz respeito a um regime segregacionista que negava aos negros da África do Sul os direitos sociais, econômicos e políticos.

relações sociais e humanas e pela maneira com que o homem passou a se relacionar com os bens materiais ao passo que aceitaram a incorporação de relações sociais estabelecidas também entre coisas.

Em diversas situações o indivíduo entra na criminalidade buscando estabelecer um padrão de vida igual àquele que é sustentado pela ideologia dominante. Essa necessidade de reconhecimento social fez com que seguissem o caminho do crime, incorporando características predominantemente marcadas pela elevação da existência individual e concretizadas em bens materiais. Os bens materiais passaram a fazer parte das relações sociais, tal como nos apontou Marx (1971).

Essa cultura de consumismo presente em nossa sociedade faz com que as pessoas realizem uma autoafirmação de suas identidades através do maior número possível de mercadorias. Sendo assim, um homem bem sucedido, feliz, realizado pessoalmente, é aquele que é considerado proprietário de casas, carros, roupas de grife, etc. (RUIZ, 2003).

Os dados dos crimes contra o patrimônio reforçam o impacto que a sociedade consumista exerce sobre o indivíduo, de modo que subverte os princípios que norteiam as relações sociais a fim de ter acesso aos bens materiais, mesmo que isso implique em adquirir de forma ilegal por meio de furtos e roubos.

Na tabela seguinte demonstra o quanto o crime contra o patrimônio possui uma porcentagem significativamente superior aos demais tipos de crime.

Tabela 3 – Pessoas privadas de liberdade por tipologia criminal-2014

Tipo de crime	2008	2009	2010	2011	2012
Contra a pessoa	12,8%	12,6%	11,9%	12,3%	11,9%
Outros ⁴	12,9%	13,4%	12,9%	13,5%	13,7%
Entorpecentes	20,9%	21,8%	24,8%	25,5%	25,3%
Contra o patrimônio	53,3%	52,2%	50,4%	48,7%	49,1%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: INFOPEN (2014).

O crime não tem classe social que o delimite, pelo contrário, na atualidade temos visto o quanto a classe mais abastada tem cometido crimes com maior potencial ofensivo e, sobretudo contra a economia nacional. A máxima de que os crimes da elite sempre foram

⁴ Na categoria “outros”, estão inclusos os crimes que, ao longo dos anos analisados, mantiveram representatividade igual ou menor que 5%. São eles: crimes contra os costumes (4,1%), contra a paz pública (1,6%), contra a fé pública (0,9%), contra a administração pública (0,2%), praticados por particular contra a administração pública (0,2%), Estatuto da Criança e Adolescente (0,2%), genocídio (0%), crimes de tortura (0%), contra o meio ambiente (0%), Lei Maria da Penha (0,6%) e Estatuto do Desarmamento (5%).

encobertos pela impunidade e pela conivência do poder estatal, começou a ter novos desfechos nos últimos tempos.

O crime na atualidade tem se notabilizado pela sua prática sistêmica também pelas parcelas mais abastadas da sociedade. Têm sido noticiadas com frequência as investigações com a prática de delitos tipificados como crime organizado. Aliás, cabe-nos fazer um adendo, pois a contextualização midiática, os furos jornalísticos e a própria justiça apresentam definições vagas e muitas vezes abrangentes demais quanto à sua conceituação e enquadramento nesses crimes, redundando para qualquer crime cometido por grupos de pessoas como sendo crime organizado.

A Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional, ratificada pelo Brasil, no decreto nº 5.015/2004, apresenta por sua vez uma terminologia para a definição de crime organizado:

Grupo criminoso organizado - grupo estruturado de três ou mais pessoas, existente há algum tempo e atuando concertadamente com o propósito de cometer uma ou mais infrações graves ou enunciadas na presente Convenção, com a intenção de obter, direta ou indiretamente, um benefício econômico ou outro benefício material. (ONU, 2000, p. 199; BRASIL, 2004).

Conforme argumenta Sanctis (2009), o uso indiscriminado dessa tipificação para aplicação de penas gera dúvidas jurídicas. É como ocorre, por exemplo, nas penas geradas pelo instituto das delações premiadas que, segundo o autor, individualiza e particulariza as decisões e cria conflitos, pois situações muitas vezes parecidas possuem decisões totalmente divergentes, beneficiando alguns réus, com decisões favoráveis; e condenando, com penas severas, outros que cometeram crimes parecidos. Isso ocorre mesmo quando, em ambos os desfechos, os réus busquem cooperar com a justiça por meio da delação.

Da Mata (2010) argumenta que o crime organizado contemporâneo ampara-se no modelo capitalista e não existiria sem o modelo atual de mercado. Para além disso, o autor pontua que o Estado coopera sobremaneira para a proliferação do aumento desses crimes, quando deixa impune ou impõe penas mais brandas a essas organizações, por possuir um poder aquisitivo maior e pertencerem às camadas privilegiadas da sociedade, fazendo assim com que o crime se torne um negócio lucrativo.

Mingardi (1996) aponta algumas características do crime organizado que são importantes para estabelecer a relação entre esse e o Estado, quais sejam: 1) práticas de atividades ilícitas; 2) atividade clandestina; 3) hierarquia organizacional; 4) previsão de lucros; 5) divisão do trabalho; 6) uso da violência; 7) simbiose com o Estado; 8) mercadorias

ilícitas; 9) planejamento empresarial; 10) uso da intimidação; 11) venda de serviços ilícitos; 12) relações clientelistas; 13) presença da lei do silêncio; 14) monopólio da violência; 15) controle territorial.

O crime organizado além de criar um poder paralelo, tem entranhado na seara estatal, aparelhando-a, principalmente com os desvios de recursos públicos para o financiamento obscuro das campanhas políticas. As empresas e pessoas físicas, com o objetivo de obter vantagens ilícitas na realização de obras públicas, projetos e prestação de serviços, apoiam grupos políticos que, após serem eleitos, auxiliam para conceder benesses por meio dos órgãos estatais, alterando inclusive as legislações brasileiras para beneficiar os financiadores de campanha.

Assim como nos apontou Mingardi (1996), é uma estrutura organizacional com tantos tentáculos e tão bem estruturada que seu desmonte é um desafio difícil de ser transposto pela justiça, que também em diversos momentos é eivada de vícios e crimes em suas entranhas.

A prática desses crimes em sua maioria é silenciada pelo Estado, quando deixa de apurar e punir com rigor. O montante gerado pela prática desses crimes é tão grande que cria um Estado paralelo, com poder econômico muitas vezes superior ao próprio Estado brasileiro, chegando até a movimentar grupos transnacionais.

Segundo estimativas da ONU (2006), grupos criminosos paralelos ao Estado, movimentam cerca de 130 bilhões de dólares por ano só em tráfico de pessoas, armas, cocaína, heroína, recursos naturais, produtos falsificados, cibercrime e pirataria marítima. Apenas o narcotráfico vale 105 bilhões de dólares (em maconha e anfetaminas). As cifras são gigantescas e alcançam seguramente 20% de toda a economia mundial, com cerca de 12,5 trilhões de dólares.

A diferença entre um crime cometido pelo pobre e um cometido pelo rico diverge exatamente nas punições, pois o pobre enfrenta a mão pesada do Estado com penas de privação de liberdade e fica de fato preso. Por sua vez, o rico tem quase sempre a benevolência do Estado. O rico molda a justiça da lei conforme seus interesses, por meio do dinheiro e prestígio social, garantindo sua impunidade e a consequente conquista de continuar sendo um “homem de bem” (PINHEIRO; BRAUN, 1986).

É bem verdade que ultimamente temos acompanhado a quadros de inversão desse contexto, em que ricos também estão sendo presos. Naturalmente que esses casos ainda são exceção.

Marx (1998) argumenta que o poder econômico exerce influência sobre o ordenamento jurídico e sobre a constituição basilar do direito, de modo a também influenciar

nas relações sociais. Para o autor a lei, como regra que apregoa que é possível tratar todos de forma igual, acaba por legitimar a dominação econômica dos indivíduos mais abastados sobre os menos favorecidos.

A criminalidade caminha por todas as esferas da sociedade e precisa ser pensada sob diversos aspectos, inclusive na esfera jurídica, pelos posicionamentos das ciências sociais, etc. A busca de alternativas para o enfrentamento dessa problemática a fim de caminhar no sentido de sua solução seguramente passa pela construção de políticas públicas, pelo engajamento dos diversos segmentos sociais, de modo a desvelar essa realidade, questionar suas estruturas e organização de modo a orientar o caminho da transformação necessária.

A realidade prisional ora apresentada, no que pese aos elevados índices de violência ocorridos dentro das instituições prisionais, que deveriam fomentar um processo inverso, expõe o quanto são deficitárias as políticas voltadas para a reintegração dos detentos, de modo a humanizar o sistema prisional e dotar os indivíduos apenados de potencialidades para que, após o cumprimento da pena, possam se reintegrar à sociedade com condições de exercício da cidadania.

1.2 As relações de gênero nas prisões brasileiras

De acordo com o relatório do INFOPEN (2014), a população prisional brasileira é formada por 579.781 pessoas, sendo que os homens correspondem a 542.401, enquanto as mulheres representam 37.380. Logicamente as mulheres estão num quantitativo bem inferior aos homens, mas o mesmo relatório aponta que ocorreu um crescimento de 567,4% no número de mulheres presas de 2000 a 2014, enquanto o crescimento do número de homens foi de 220,20%.

Quando se trata do perfil da população feminina presa atualmente no Brasil, segundo o relatório do INFOPEN (2014), cerca de 50% das presas tem de 18 a 29 anos e ainda, quanto ao critério cor/raça verifica-se que duas em cada três mulheres presas são negras.

Quanto aos estabelecimentos penais em que estão inseridos os presos brasileiros, o relatório do INFOPEN aponta que existem 1070 presídios masculinos no Brasil, o que representa 75% do total. Existem também 103 presídios femininos o que corresponde a 7% e 238 presídios mistos, para homens e mulheres, sendo esse valor correspondente a 17%, e ainda outros 9 presídios sem informação desses dados, o que corresponde a 1%.

Em Goiás, segundo o INFOPEN, existem 51 presídios ou unidades prisionais masculinos, 41 mistos, 2 femininos e 1 sem informação. Quanto à taxa de ocupação o Brasil

possui uma taxa de 161%, portanto está acima dos 100% e em Goiás, a taxa de ocupação registrada foi de 156%.

Em relação ao motivo da prisão, o relatório do INFOPEN demonstra que os crimes praticados pelo universo feminino distinguem do masculino, sendo que a título de comparação enquanto 25% dos crimes praticados pelos homens se relacionam diretamente ao tráfico de drogas, nessa mesma modalidade a porcentagem praticada pelas mulheres chega a 68%, com o registro de 7.159 casos de tráfico de drogas ou associação para o tráfico. Em outra esfera de crimes, verifica-se que o crime de roubo, por exemplo, praticado por homens é três vezes maior que o praticado pelas mulheres.

O relatório supracitado aponta que a maioria dos crimes praticados pelas mulheres são contra o patrimônio, em que foram registrados 2.234 casos, seguidos dos crimes contra a pessoa, com 847 casos, homicídios simples, com 352 casos e qualificados, com 355 casos, sendo ainda registrados 43 abortos. Ainda segundo o relatório, foram registrados 175 casos de crimes contra a dignidade sexual, sendo o mais numeroso a corrupção de menores, com 56 casos.

No comparativo com o grau de escolaridade, as mulheres presas apresentam melhores indicadores, uma vez que entre as mulheres, 50% não concluíram o ensino fundamental e entre os homens presos essa taxa chega a 53%. A taxa de analfabetismo entre as mulheres encarceradas é de 4%, enquanto os homens representam 5%. Quando o comparativo é mais anos de estudo, o relatório pontua que 11% das mulheres concluíram o ensino médio, contra 7% dos homens.

O documento “O retrato do Sistema Prisional brasileiro” da Secretaria Especial de Políticas das mulheres e do Ministério da Justiça (SEPM, 2007) chama a atenção para o aumento da criminalidade no universo feminino, sendo que com o aumento dessa incidência representa a desestruturação do núcleo familiar, pois a maioria dessas mulheres são chefes de família, que são arrebanhadas para o tráfico de drogas, por levantarem menos suspeita.

O documento (SEPM, 2007) argumenta ainda que os direitos humanos voltados para as mulheres presas são costumeiramente violados, pois é dedicado aos presídios femininos apenas as sobras do sistema prisional masculino, sendo que os presídios que não servem mais para abrigar os homens infratores são destinados às mulheres, e existe uma ordem prioritária de investimentos nos presídios masculinos.

As mulheres presas segundo o documento supracitado são expostas a um duplo grau de violência e marginalização, primeiro por serem presas num contexto de uma sociedade machista e discriminadora e em segundo lugar pelo abandono pelos companheiros, maridos e

familiares. O homem preso quase sempre recebe o apoio da esposa, filhos, irmãos e irmãs, sendo que dificilmente esse apoio é sentido quando se trata da mulher presa.

Ainda segundo o (SEPM, 2007), em muitas unidades existe a negativa para as mulheres de garantias mínimas que são dispensadas a todos os presos, tais como: atendimento de saúde especializado, convivência com os filhos pequenos, visitas íntimas, acesso a determinados livros e uma educação profissional que vá além dos cursos e oficinas de pequena duração, ensinando tarefas e habilidades que se julga que devam ser desempenhadas por mulheres.

Embora nos dados oficiais do PEEPG apontem que as presas do presídio feminino Centro de Inserção Social Consuelo Nasser estudam no Colégio Estadual Dona Lourdes Estivalet Teixeira, em lócus foi identificado que as presas à época da pesquisa já estavam a seis meses, afastadas da escola. A administração penitenciária alega que as mulheres privadas de liberdade apresentavam problemas quanto à disciplina e que coloca-las no mesmo espaço escolar dos homens estava gerando diversos problemas disciplinares, que tornaram impossível a continuação das atividades escolares. É logicamente uma afronta ao princípio de igualdade de direitos.

A alegação de indisciplina por si só, não é suficiente para privar todas as presas dos processos educacionais. É um argumento que não tem estofo e não se sustenta, quando sabemos que as presas frequentam normalmente as oficinas laborativas. Então para estudar, são tolhidas com o escopo da indisciplina, mas para o trabalho não se tem esse tipo de restrição. Uma resposta mais apurada para esse questionamento ficou no ar, diante das dificuldades de agendamento de entrevistas impostas no final da realização deste trabalho.

As mulheres presas são tolhidas de outros direitos, tais como a visita íntima que ainda não foi regulamentada em lei federal em nosso país. As normas são estabelecidas em cada unidade da federação por leis estaduais ou por normas dos próprios estabelecimentos prisionais.

Segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional, a porcentagem de mulheres que recebem a visita íntima é baixíssima – apenas 9,68% das encarceradas. Diante do fato de não haver norma específica para disciplinar essa temática, para obter tal autorização pelos estabelecimentos prisionais, as presas precisam submeter-se à autoridade dos administradores penitenciários. É notável o abuso de poder e a discriminação da mulher em detrimento dos direitos do homem, pois elas sofrem uma dupla violência ao serem vistas como violadoras da ordem familiar e falhas no seu papel de mãe de família.

É inconcebível que, com tantos avanços e conquistas alcançados pelas mulheres, impere ainda no século XXI uma discriminação notadamente sexista.

Santos (2016) pontua que:

O discurso ofertado pelos funcionários e diretores prisionais para explicar a desigualdade entre homens e mulheres, no tocante à visita íntima, tem como sustentáculos argumentos de que a mulher engravida, tem necessidades sexuais diferentes das masculinas e, portanto, não necessitaria de relações sexuais. Outros, ainda, tentam justificar essa disparidade afirmando que as mulheres encarceradas não têm companheiros, e que muitas delas, mesmo tendo parceiros, preferem não receber a visita. (SANTOS, 2016, p. 1).

É preciso uma contextualização da realidade das mulheres presas, de modo que a regulamentação em nível nacional da visita íntima feminina seja de fato efetivada, como um direito inerente à dignidade da pessoa humana, consagrando como garantias o princípio constitucional de igualdade entre os sexos.

A realidade prisional brasileira deixa muito clara o quanto os mecanismos de dominação, controle e coerção são utilizados pelo poder estatal na tentativa de punir o indivíduo delinquente. Mas as estruturas de punibilidade também caminham para a “punição” pela “punição”, em que a pena passa a ter um fim em si mesmo, sem o real comprometimento de recuperar o indivíduo que cometeu o crime.

Pelo contrário, pelo exposto, os altos índices de reincidência, apontados por Gomes (2008), só expõe aquilo que de fato os presídios tem se transformado, em verdadeiras escolas do crime, que ao invés de recuperar tem cooptado mais indivíduos, para enfileirar na criminalidade, posto que nas prisões não existe separação por tipos de crime cometido.

1.3 A prisão como instituição: apontamentos de Foucault, Goffman e Berger

O processo de aprisionamento faz com que o indivíduo precise reestabelecer outras relações, diferentes daquelas a que estava adaptado no meio social. Além disso, precisa se adequar a um espaço em que suas atividades diárias são totalmente condicionadas às regras do meio prisional no qual está inserido.

O sociólogo Erving Goffman (1974) traça algumas características das instituições que têm como características esse processo de internação do indivíduo e, ao mesmo tempo, de sua separação do meio social por certo tempo. Prisões, hospitais, conventos, manicômios, fábricas, quartéis e escolas internas são exemplos de instituições classificadas pelo autor como “Instituições Totais”.

Assim, uma instituição total pode ser definida, segundo o autor, como um local onde indivíduos em situação semelhante são separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, de modo que levam uma vida fechada e formalmente administrada. A utilização do termo “total” pelo autor representa a barreira imposta à relação com o mundo exterior e as proibições à saída, impactando na sua relação física (GOFFMAN, 1974).

Goffman fala da “mortificação do eu” como um processo caracterizado pela ruptura do indivíduo ao seu modo de vida anterior e à conseqüente adaptação, de modo a ter que agir em um mesmo lugar, com um mesmo grupo de pessoas, sob tratamento, obrigações e regras iguais para a realização das atividades estabelecidas.

Esse processo de “mortificação do eu” na instituição “prisão” já fica nítido no momento em que o indivíduo é detido, em que é despido de sua aparência usual e é obrigado a entregar à administração prisional todos os equipamentos, roupas e demais objetos pessoais, o que provoca desfiguração pessoal. Nesse momento o preso já passa a sentir o quanto é sugestionado e o quanto perde o controle sobre si e assume uma condição de dependência dos dirigentes do sistema prisional (GOFFMAN, 1992, p. 28).

Os questionamentos acerca da realidade no sistema prisional surgem, dentre eles: Por que uma instituição que exerce o controle tal, como a prisão, ser também permissiva ao ponto de deixar que as celas se transformem em verdadeiros escritórios do crime? O que ocorre nesse processo de internação? Quais as falhas?

Goffman (1974) apresenta alguns estágios que servem como embasamento para se chegar às respostas a esses questionamentos. O autor explica que isso começa quando são oferecidos benefícios aos internos (no caso deste estudo, os presos) por cooperarem/colaborarem com a instituição. Esses são classificados pelo autor como “ajustamentos primários”. Já quando são oferecidos benefícios de maneira ilícita, e não autorizada, como a subversão às regras da instituição por parte de seus próprios agentes, o autor define como “ajustamentos secundários”, garantindo um “sistema de privilégios”. A esse conjunto de ajustamentos, o sociólogo denomina de “vida íntima da instituição” (GOFFMAN, 1974, p. 167).

Berger (2004) caminha próximo às definições de Goffman, porém trabalha com o conceito de instituição social. O autor identifica na instituição social, de maneira preliminar, o seu sentido mais imediato associado à ideia de organização coletiva (em que a prisão está inserida) ou entidade social, em um contexto maior que envolve o Estado e a própria economia, de modo que ambas são reguladas por meio de leis.

Porém o autor adensa essa conceituação, ao remeter ao seu caráter sociológico, em que apresenta como características dessas instituições sociais: a exterioridade- situada fora do indivíduo não condicionada a sua vontade; a objetividade- compreendida como a visão de que a instituição de fato existe; a coercitividade- caracterizada pela imposição da vontade institucional e se estende até represas físicas; autoridade moral- entendida como uma legitimação da coercitividade; e a historicidade que demonstram que a instituição já existia antes do nascimento do indivíduo e permanecerá após a sua morte.

Infelizmente essa é uma realidade das prisões brasileiras, que sofre influência do poder econômico, e agentes penitenciários são corrompidos, de modo que armas, celulares e drogas entram nos presídios. Existe uma supremacia dos ajustamentos secundários, na qual a subversão aos princípios a que se destina o universo prisional, tais como a humanização e a emancipação do indivíduo preso, de modo que existe um distanciamento entre o que seria ideal e os processos que atualmente são desenvolvidos.

Para Foucault (2008) a prisão tem como objetivo tornar os corpos dóceis e úteis. Assim para o autor, o aprisionamento atrelado aos processos de disciplinamento do corpo busca a sua docilização. Nesse meandro o corpo passou a ser objeto de sujeição, de modo a se tornar útil para os processos de manutenção do poder por meio da dominação a ele imposto.

O autor pontua ainda que os meios de dominação e as relações de força pelos quais o corpo é sujeitado não é uma invenção recente. O que são recentes são as estruturas criadas para dividir os corpos, de modo a investigar em detalhes cada uma de suas especificidades.

Assim na concepção de Foucault o processo de disciplinamento dos corpos passa por diversos estágios, quais sejam a família, a escola, quartel e a fábrica, de modo a criar o indivíduo adestrado com um corpo dócil e útil, e quando não se atinge o que é esperado, essas atividades passam a ser desenvolvida por instituições as quais é atribuída a função de “remodelar o indivíduo”, tais como o hospital, a igreja, os hospícios e as cadeias.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças dos corpos (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) [...] a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e a dominação acentuada. (FOUCAULT, 2008, p. 119).

Para Foucault a estruturação das forças de poder representa um mecanismo de separação do homem (ser social) do homem (corpo). E o autor atenta que essa separação cria uma outra natureza no indivíduo, que cria corpos cujas linhas de forças se tornam dóceis por meio do disciplinamento.

Segundo Foucault (2008), a prisão tem o objetivo de tornar os corpos dóceis e úteis; a instituição passa a ser uma forma de punir delinquentes, mas com o papel de recuperá-los para o convívio social. O condenado passa a sofrer a privação da liberdade e a sentir os efeitos de uma instituição repleta de regras na maioria das vezes arbitrárias e aprende a conviver em um ambiente completamente adverso a que está acostumado.

A realidade prisional brasileira vem exatamente na contramão dos apontamentos de Foucault, pois o indivíduo preso, em sua maioria, tem deixado o sistema prisional pior do que entrou e prova disso são as enormes taxas de reincidência. A instituição prisional, que segundo Foucault, exerceria o controle a fim de obter o disciplinamento do indivíduo, tem cooperado para o inverso disso, ao permitir que a crise prisional tomasse as proporções alcançadas na atualidade.

No interior dos presídios formou-se uma nova sociedade, onde os internos são cooptados para continuar no mundo da criminalidade. Segundo Portugues (2001, p.367) a prisão proporciona a organização dos delinquentes desencadeando uma nova socialização para o crime. Por outro lado, o autor pontua que esses fatores não são os únicos que levam à não reintegração do condenado à sociedade. Para ele existem outros fatores como o estigma de ex-presidiário que o condenado carrega ao sair da prisão. Soma-se a isso, a falta de políticas públicas que assegure ao apenado continuar o processo de reintegração fora da penitenciária.

Os institutos correcionais precisam dar respostas à sociedade. A transparência dos dados dessas instituições, principalmente as instituições prisionais, suas políticas institucionais e as ações nelas desenvolvidas precisam romper com esse processo de ocultação.

Como é possível a sociedade ser provocada a opinar na construção de soluções para uma problemática que atinge a toda a sociedade, se esta, por sua vez, desconhece de fato o que ocorre dentro dessas instituições prisionais.

Logicamente, o universo prisional ainda é cercado de diversos outros temas que, pela organização e objetivos deste trabalho, não foram expostos aqui. Porém é fato que é necessária uma contextualização que nos provoque reflexões sobre o que deveria ser uma instituição prisional para o processo de reintegração do indivíduo apenado e o que de fato tem sido colocado em prática nessas instituições.

1.4 Educação e prisão: contradições e determinações

Durante o 4º Encontro do Pacto Integrador de Segurança Pública Interestadual e da 64ª Reunião do Colégio Nacional de Secretários de Segurança Pública (CONSESP), realizada em Goiânia/GO em novembro de 2016, a presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), ministra Cármen Lúcia, chamou a atenção para os elevados gastos com o preso brasileiro uma vez comparados com os investimentos por estudante da rede pública.

A ministra afirmou que um preso custa treze vezes mais que um estudante: “Um preso no Brasil custa R\$ 2,4 mil por mês e um estudante do ensino médio custa R\$ 2,2 mil por ano. Alguma coisa está errada na nossa Pátria amada”. Cármen Lúcia concluiu que “quando não se fazem escolas, falta dinheiro para presídios” (BRASIL, 2016, p. 01). A presidente do STF relembrou, assim, as falas de Darcy Ribeiro, que já em 1982 alertava que se os governadores não construíssem escolas, em 20 anos faltaria dinheiro para construir presídios. O fato se cumpriu. “Estamos aqui reunidos diante de uma situação urgente, de um descaso feito lá atrás”, pontuou a ministra (BRASIL, 2016, p. 01).

O crime custa caro ao país, segundo Cavalcante (2017), pois somente no ano de 2014 o valor gasto para o combate à criminalidade representou cerca de R\$ 258,3 bilhões de reais. Esse valor equivale a 3,78% do PIB daquele ano. Por sua vez, os investimentos em educação naquele ano representaram 6,1% do PIB, segundo a OCDE. Ou seja, o valor despendido no combate à criminalidade representou 62% do que se gastou em educação.

Capriolo e Cavalcante (2017) afirmam que para avançar é preciso investir em prevenção social ao crime, agregando ações em diversas áreas, como educação, cultura e saúde. Deve se somar a isso a melhoria da eficácia policial. Ainda segundo esses especialistas, investir no aprisionamento em massa tem se mostrado ineficiente, pois os países que mais prendem e têm maiores despesas com prisões não são necessariamente os com menos violência.

Realizou-se em junho de 2016 em Brasília um Seminário promovido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Durante esse evento, diversos especialistas ligados à educação afirmaram que o principal entrave para o alcance das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024) é a meta 20, que prevê a aplicação de, no mínimo, 10% do PIB em educação até 2024.

Quem sabe a busca pela articulação de ações entre o próprio Ministério da Justiça e o Ministério da Educação a fim de construir políticas públicas comuns para prevenir a criminalidade por meio do processo educacional. Seria interessante para reduzir a

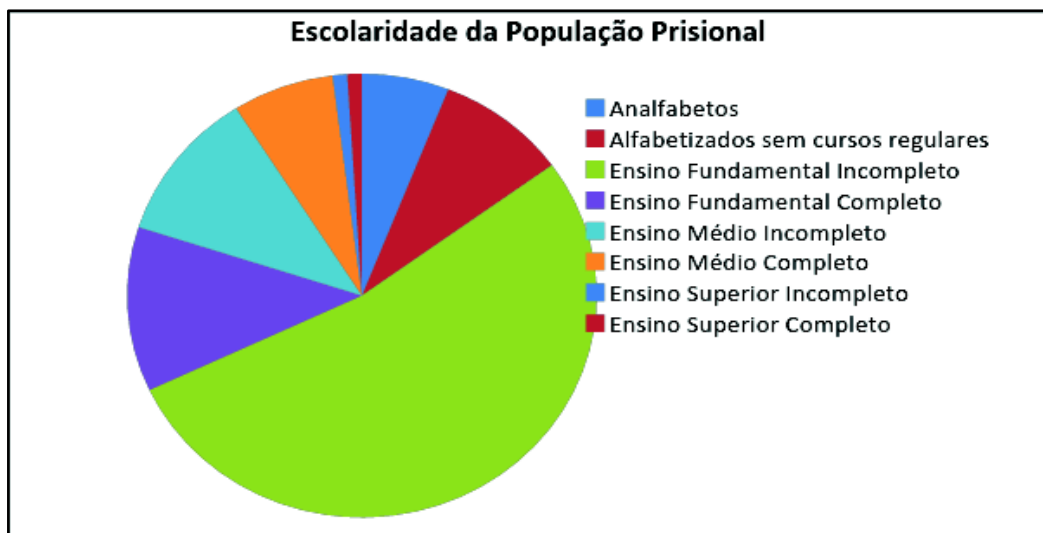
porcentagem dos 3,78% do PIB, que são utilizados no combate à criminalidade e, assim, passariam a ser realocados na educação, elevando o atual montante para próximo dos 10% de investimento em educação, tal como está previsto no PNE (2014-2024).

É preciso repensar as formas de investimento em segurança pública, saindo da repressão para a prevenção. E nesse ponto a educação exerce um papel relevante. Cadeia não é solução contra a violência e a criminalidade. O deputado federal Valdir Maranhão, durante esse mesmo Seminário, realizado em Brasília em 2016, afirmou que “só a educação salva e cria condições para construir a única cadeia que liberta, que é a cadeia do conhecimento”.

As falhas do Estado em propiciar uma educação escolar pública e de qualidade, são refletidas na baixa escolarização da população brasileira como um todo. Contudo, são refletidas de maneira mais específica na população prisional, que representa a face mais visível dessa omissão estatal, posto que os dados demonstram quão baixa é a escolaridade dessa parcela da população.

Os dados do Mapa do Encarceramento (BRASIL, 2015) indicam que mais da metade dos presos brasileiros, ou seja, 53% não concluíram o ensino fundamental, 6% são analfabetos, 12% possuem ensino fundamental completo, 11% possuem ensino médio incompleto, 7% possuem ensino médio completo, 1% possui ensino superior incompleto e 1% possui ensino superior completo, conforme se pode observar no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Escolaridade dos presos brasileiros - 2014



Fonte: INFOPEN 2014

Esses dados refletem exatamente o que se pode filtrar do contexto real, formado majoritariamente pela população negra, com baixa escolaridade e que corresponde ao produto

residual das infames e malfadadas políticas sociais, que continuam a manter os negros no limbo da sociedade.

As políticas públicas voltadas para a oferta da educação escolar no sistema prisional tem ganhado destaque nos últimos anos. Nesse sentido, tanto o Ministério da Educação, quanto os movimentos sociais que reivindicam a universalização da educação pública tem buscado propor ações para garantir que os grupos e segmentos da sociedade que foram historicamente excluídos dos processos educacionais tenham a garantia plena deste direito.

Os dados apresentados pelo PNAD- IBGE (2014) apontam que a taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais em 2014 foi estimada em 8,3% o que equivale a 13,2 milhões de pessoas. O IBGE aponta ainda que tem maior concentração na população de mais idade e de maneira mais forte na região nordeste.

Quando comparamos a quantidade de analfabetos de todo o Brasil, com os analfabetos encarcerados é possível observar que cerca de 5% de todos os analfabetos brasileiros, estão atualmente por trás das grades. Não é possível, portanto, falar em erradicar o analfabetismo sem considerar essa parcela da população que constitui uma demanda muitas vezes invisibilizada pelas políticas públicas.

Persistem em nosso país, os grandes déficits na alfabetização e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme dados do PNAD (2006):

[...] o IBGE registrou 14,4 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais: no Nordeste (20,7%), Norte (11,3%), Centro-Oeste (8,3%), Sudeste (6,0%) e Sul (5,7%); desses analfabetos, 69,4% eram negros; e 22,2% de analfabetismo funcional de 15 anos ou mais. Em termos absolutos, 30,5 milhões: no Sul e Sudeste a taxa era de 16,5%, Nordeste (34,4%), Norte (25,6%) e Centro-Oeste (20%) (BRASIL, 2008, p. 15).

São indicadores de uma população com baixa escolaridade. Para ela, os piores postos de trabalho, as piores condições de moradia e saúde, quando existem. São as principais vítimas de violências múltiplas. Esse é o mesmo perfil de pessoas que superlotam as prisões brasileiras.

A Educação escolar deve ser oferecida aos internos de uma prisão e que deve ter toda a atenção por parte do Estado. Se, teoricamente a lei fosse seguida, em cada penitenciária nacional haveria um espaço destinado à escola. Nesse local os presos, agora alunos, participariam de aulas das disciplinas regulares do núcleo comum igual das demais escolas.

Acontece que em muitas prisões esse espaço sequer existe. E quando há o funcionamento dessa escola, a estrutura e a participação dos internos às aulas possui baixa adesão.

Vejam os dados apresentados pelo DEPEN (2014):

Tabela 4 – Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais-2014

Unidade da Federação	Pessoas em atividades educacionais	% de pessoas presas no estado em atividades educacionais
Acre (AC)	319	9,1%
Alagoas (AL)	14	0,3%
Amapá (AP)	786	10,7%
Amazonas (AM)	46	1,7%
Bahia (BA)	1646	13,9%
Ceará (CE)	4018	19,7%
Distrito Federal (DF)	1824	13,7%
Espírito Santo (ES)	2834	17,5%
Goiás (GO)	420	3,2%
Maranhão (MA)	330	7,3%
Mato Grosso (MT)	5403	9,6%
Mato Grosso do Sul (MS)	973	6,9%
Minas Gerais (MG)	1406	13,6%
Pará (PA)	1054	8,4%
Paraíba (PB)	1061	11,1%
Paraná (PR)	6426	20,4%
Pernambuco (PE)	161	5,0%
Piauí (PI)	4315	22,1%
Rio de Janeiro (RJ)	207	0,5%
Rio Grande do Norte (RN)	344	4,9%
Rio Grande do Sul (RS)	881	11,5%
Rondônia (RO)	28	1,7%
Roraima (RR)	1570	5,6%
Santa Catarina (SC)	2010	11,2%
São Paulo (SP)	391	9,6%
Sergipe (SE)	NI	NI
Tocantins (TO)	364	11,3%
Total	38831	10,7%

Fonte: INFOPEN, junho/2014.

É uma situação contraditória, pois enquanto temos nos dados oficiais uma população de mais de 6% de analfabetos e mais de 50% de indivíduos que nem sequer concluíram o Ensino Fundamental, temos que aqueles que de fato participam de processos educacionais não chegam a 10%. Esse contexto põe a prova se de fato essa escola é aberta a todos, ou existem mecanismos de controle institucionais que limitam quem pode ou não frequentar as escolas públicas encarceradas.

Tabela 5 – Oferta de Escolarização-2010

Município	Escola	Estabelecimento	Ensino		T	V	PP	%AT	S	T	PF
			F	M							
Abadiânia	C.E. Osório Rodrigues Camargo	Unid. Prisional	20	0	20	20	35	57,14	2	2	3
Alexânia	C.E. 13 de Maio	Unid. Prisional	13	0	13	13	103	12,62	1	1	1

Anápolis	CEJA- Professor Elias Chadud	Unid. Prisional	41	0	41	41	204	20,09	1	1	2
Aparecida de Goiânia	C.E. Dona Lourdes Estivaleta Teixeira	Penit. Odenir Guimarães	165	40	205	205	1438	14,25	8	8	23
Bela Vista	Sec. Mun. Educação	Unid. Prisional	7	4	11	11	59	18,64	2	2	3
Caldas Novas	Sec. Mun. de Educação	Unid. Prisional	11	28	39	39	125	31,2	1	1	2
Catalão	E.E.Profª Zuzu	Unid. Prisional	19	0	19	19	194	9,79	2	2	2
Cidade Ocidental	C.E.I.Ocidental	Unid. Prisional	11	0	11	11	123	8,94	1	1	2
Corumbá	C.E. André Gaudie	Unid. Prisional	7	0	7	7	65	10,76	1	1	2
Cristalina	C.E.Castelo Branco	Unid. Prisional	1	0	1	1	120	0,83	1	1	1
Formosa	C.E. Mauro Alves Guimarães	Penit. Masculina	19	0	19	19	313	6,07	2	2	3
Goianésia	E.E. Presidente Kennedy	Unid. Prisional	22	0	22	22	95	23,15	1	1	1
Goiás	E.E. Dom Abel	Unid. Prisional	12	0	12	12	61	19,67	1	1	1
Goiatuba	C.E. Orcalino Fernandes Evangelista	Unid. Prisional	19	0	19	19	37	51,35	1	1	2
Guapó	C.E. Deputado José de Assis	Unid. Prisional	3	0	3	3	30	10	1	1	1
Hidrolândia	C.E. Professora Augusta Machado	Unid. Prisional	6	0	6	6	35	17,14	2	2	7
Iporá	CEJA Dom Bosco	Unid. Prisional	17	8	25	25	109	22,93	13	13	3
Itumbiara	C.E. Adomiro M. de Andrade	Unid. Prisional	92	21	113	113	290	38,96	10	10	17
Jaraguá	C.E. Manoel Ribeiro de Freitas Machado	Unid. Prisional	6	6	12	12	95	12,63	1	1	3
Jussara	Sec. Mun. de Educação	Unid. Prisional	5	2	7	7	65	10,76	1	1	2
Luziânia	C.E. Castelo Branco	Penit. Masculina	13	0	13	13	248	5,24	1	1	3
	CEJA Gelmires Reis	Penit. Feminina	4	25	29	29	51	56,86	1	1	3
Nerópolis	E.E. Mauro Borges Teixeira	Unid. Prisional	12	0	12	12	33	36,36	1	1	3
Niquelândia	C.E. Professor Joaquim F. Santiago	Unid. Prisional	28	0	28	28	90	31,11	1	1	2
Palmeiras	C.E. Polivalente de Palmeiras de Goiás	Unid. Prisional	6	0	6	6	53	11,32	11	11	1
Piracanjuba	E.E. Leo Lynce	Unid. Prisional	20	0	20	20	58	34,48	1	1	1
Piranhas	E.E. Joaquim Francisco de Souza	Unid. Prisional	11	0	11	11	28	39,28	2	2	4
Porangatu	C.E. Presidente Kennedy	Unid. Prisional	18	0	18	18	70	25,71	2	2	3
Quirinópolis	C.E. Olga Parreira	Unid. Prisional	6	0	6	6	156	3,84	1	1	1
Rialma	C.E. Câmara Filho	Unid. Prisional	13	0	13	13			1	1	2
São Miguel do Araguaia	E.E. Dom Bosco	Unid. Prisional	12	0	12	12	79	15,18	2	2	5
Senador Canedo	E.E. João Carneiro dos Santos	Unid. Prisional	0	12	12	12	60	20	1	1	2
Trindade	E.E. Professor Esmeraldo Monteiro	Unid. Prisional	7	0	7	7	263	2,66	1	1	2
Uruaçu	Und. E. Educ. Filomeno Luiz de França	Unid. Prisional	15	0	15	15	105	14,28	1	1	3

LEGENDA: F= Ensino Fundamental; M= Ensino Médio; T= Total; V= Vagas; PP= População Carcerária; %AT= % de Atendimento; S= Salas I; Tm= Turmas; PF= Professores. Fonte AGSEP, 2010.

Os dados da tabela revelam que a população prisional é muito superior às vagas existentes para a oferta de educação escolar. O ensino fundamental é o que possui maior oferta, porém ainda assim as vagas ofertadas não são suficientes para alcançar nem mesmo a metade dos presos. O Ensino Médio é a situação mais crítica, pois apenas 8 unidades prisionais ofertam esse nível de ensino e o número de vagas disponibilizadas não alcança nem 20% do total de presos.

Vale destacar que apenas uma penitenciária feminina tem oferta de educação escolar em suas dependências. Nos demais casos, as presas precisam adentrar nas escolas das penitenciárias masculinas para estudar. Isso quando têm a oportunidade. A Penitenciária Odenir Guimarães (que é uma penitenciária masculina) atende aos seus alunos no Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaletete Teixeira, que também recebia as presas da penitenciária feminina Consuelo Nasser, que ficam no mesmo complexo prisional. No entanto, apesar de essas presas terem frequentado a mesma unidade escolar que os presos do sexo masculino, foram proibidas de frequentar as aulas sob a alegação de dificuldades disciplinares de atender na mesma unidade escolar presos do sexo masculino e do sexo feminino.

São muitos os aspectos que colaboram para manutenção desse quadro de falta de vagas e mesmo existindo a vaga, em diversos casos fica ociosa. Além da falta de recursos-materiais, humanos e de infraestrutura, a escola encarcerada também sofre com as ações que supervalorizam a segurança, restringindo o direito a educação daqueles presos que são taxados de indisciplinados e perigosos.

O poder institucional das prisões também exerce influência sobre o aluno/preso, pois a política prisional desenvolvida em cada unidade representa um diferencial quanto ao incentivo aos presos em prosseguir nos estudos ou não. Segundo Amorim (1997, p. 12), há funcionários que até incentivam os presos a participarem dos estudos. Entretanto, existe outra parcela que entende que a educação desqualifica o ambiente punitivo que deve existir na prisão, entendendo os estudos como regalia dada ao preso. Sendo assim, em diversas unidades prisionais a educação é compreendida como uma possibilidade de reintegração, e em outros é entendida como uma regalia conferida ao preso.

Além disso, segundo Portugues (2001), em algumas instituições a atividade educacional é utilizada como uma forma institucional de manutenção da ordem interna, para dar uma ocupação ao preso a fim de evitar fugas e exercer o controle sobre a massa carcerária, impondo-lhes normas disciplinares e procedimentos de modo a adequar-se aos regimes do cárcere.

Quando a escola se ampara no objetivo de disciplinar e dominar a massa carcerária, deixa de cumprir o seu papel social e transformador, tal qual nos aponta Silvestrini (2003) quando enfatiza o importante papel da escola enquanto formadora. Portugues (2001) questiona exatamente em que ponto é possível imaginar uma Educação Libertadora num ambiente com tamanha repressão, onde a subjetividade dá lugar ao poder coercitivo e punitivo imposto pelo poder prisional. Em ambientes em que a educação escolar é utilizada como moeda de troca, o preso só é liberado a frequentar a escola se demonstrar que acata todas as normas disciplinares que lhe são impostas.

A relação entre educação e prisão deveria permear todo o processo de aprisionamento, de modo a oportunizar ao indivíduo apenado a chance de regenerar, de alcançar um processo de humanização e emancipação que lhe conferisse após o cumprimento da pena a chance de se reintegrar à sociedade. Pelo apontado aqui, essa realidade ainda está muito distante de ser alcançada. No entanto, torna-se fundamental a luta para que as políticas públicas tenham a convergência necessária a fim de mudar essa triste realidade.

1.5 Aspectos da educação escolar nas prisões do estado de Goiás

As primeiras ações voltadas para a oferta de educação no sistema prisional goiano decorreram de um protocolo de intensão, assinado em 2005, entre o Ministério da Justiça, Departamento Penitenciário Nacional, MEC, Secretaria Estadual de Educação de Goiás e Agência Goiana do Sistema Penitenciário.

O estado de Goiás elaborou o “Projeto Educando para a Liberdade” no ano de 2005, sendo para tanto celebrado o convênio nº 073/2005 (MEC/MJ/UNESCO), que possibilitou o desenvolvimento de atividades para viabilizar a oferta de educação nas unidades prisionais do estado de Goiás. Esse projeto definiu a oferta para Educação Básica, na modalidade EJA, em nível de Ensino Fundamental - 1º Segmento (1º ao 5º ano), em 26 (vinte e seis) unidades prisionais indicadas pela então Agência Goiana do Sistema Prisional.

Assim, segundo o Plano Estadual de Educação nas Prisões de Goiás- PEEPG (2012), em um primeiro momento, ocorreu a ampliação da EJA, para várias unidades prisionais de Goiás, porém funcionando apenas como extensões de salas de aula de unidades escolares já autorizadas a ministrar EJA. As primeiras experiências foram feitas em Catalão e Rio Verde.

Ainda segundo o PEEPG (2012), a implantação de escolas específicas para o atendimento para a Educação de Jovens e Adultos no Sistema prisional em Goiás, só teve seu marco inicial, com a implantação em Aparecida de Goiânia, do Colégio Estadual Dona

Lourdes Estivaleta Teixeira, nas dependências do antigo presídio, hoje, Penitenciária Coronel Odenir Guimarães, o qual possui autorização para ministrar a 2ª Etapa (Ensino Fundamental) e 3ª Etapa (Ensino Médio), e o faz para presos da referida unidade prisional e do Presídio Feminino Consuelo Nasser.

O Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira, é considerada pelo documento do PEEPG como a única unidade escolar prisional goiana, com boa infraestrutura e que funciona dentro de uma agência prisional desde 1997, que recebia a denominação de Escola Estadual do CEPALGO. É algo no mínimo questionável, pois veremos nos relatórios específicos, a forma precária com que essa unidade se encontra.

Em 2006, do II Seminário de Articulação Nacional de Construção de Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário, em Goiânia, participaram os seguintes estados: Tocantins, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Rio Grande do Sul, Paraíba e Ceará; na pessoa de professores, agentes penitenciários e operadores da execução penal.

Em consonância com a V CONFINTEA, os participantes ratificaram a importância das parcerias firmadas entre os poderes públicos, visando à ampliação dessas parcerias, com a finalidade de envolver outros atores e organizações, intergovernamentais e não governamentais, além das universidades e dos meios de comunicação, no desafio de construir, afirmar e consolidar o direito dos presos a uma educação de qualidade.

Durante o referido seminário, discutiu-se a criação de um comitê a ser formado por representantes da SEDUC e da AGSEP para coordenar a execução do Projeto Educando para a Liberdade, em Goiás. Tal comitê teve como função primordial garantir a interação das instituições parceiras na viabilização do desenvolvimento do projeto, reafirmando junto a gestores, professores e agentes de execução penal a relevância do envolvimento com a execução do mesmo.

Com a criação da Secretaria de Estado de Justiça/SEJUS (atual AGSEP), em agosto do mesmo ano, o comitê passou a ter nova composição. Somando-se aos representantes dos órgãos já mencionados, foram incluídos dois componentes, sendo um da Reintegração Social/SEJ e um do Centro de Excelência do Sistema de Execução Penal/SEJ.

Segundo o PEEPG, o Projeto Educando para a Liberdade foi implantado em 2005, com a oferta da 1ª Etapa do Ensino Fundamental, tendo a preocupação de acolher os reeducandos, não alfabetizados. À medida que a demanda cresceu, passou-se a ofertar a 2ª e a 3ª Etapas, gradativamente.

Ainda segundo o PEEPG, a expansão da oferta teve como objetivo proporcionar aos reeducandos a oportunidade de vivenciarem um conjunto amplo de práticas de leitura e

escrita; bem como conhecimentos matemáticos; sedimentando atitudes favoráveis ao uso das linguagens em contextos diversos, a fim de alcançar o patamar qualitativo das competências básicas e habilidades definidas às três etapas oferecidas.

É possível verificar que a ampliação da oferta de educação em prisões foi acontecendo de forma gradativa, tendo seu início a partir do ano de 2012, segundo o PEEPG, sendo que nesse ano já era possível contabilizar 33 (trinta e três) unidades prisionais, nos municípios de: Abadiânia, Alexânia, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Bela Vista de Goiás (Secretaria Municipal de Educação), Caldas Novas (Secretaria Municipal de Educação), Catalão, Cidade Ocidental, Corumbá de Goiás, Cristalina, Formosa, Goianésia, Goiás, Goiatuba, Guapó, Hidrolândia, Iporá, Itumbiara, Ipameri, Jaraguá, Jussara (Secretaria Municipal de Educação), Nerópolis, Niquelândia, Palmeiras, Piracanjuba, Piranhas, Porangatu, Posse, Quirinópolis, São Miguel do Araguaia, Senador Canedo, Uruaçu e Trindade; atendendo aproximadamente 726 (setecentos e vinte e seis) reeducandos.

Quadro 1 – Listagem de instituições escolares em unidades prisionais no Estado de Goiás - 2012

Regional	Subsecretaria	Município	Local	Escola
Metropolitana	Anápolis	1-Anápolis	Centro de Inserção Social Anápolis	CEJA Elias Chadud
		2-Alexânia	Cadeia Pública de Alexânia	C.E.13 de Maio
		3-Abadiânia	Cadeia Pública de Abadiânia	C.E. Ozório Rodrigues Camargo
		4-Corumbá de Goiás	Cadeia Pública de Corumbá	C.E André Gáudie
		5-Nerópolis	Cadeia Pública de Nerópolis	C. E Mauro Borges Teixeira
	Aparecida de Goiânia	6-Aparecida de Goiânia	Penitenciária Odenir Guimarães	C.E. Lourdes Estivalette Teixeira
		7-Senador Canedo	Cadeia Pública de Senador Canedo	E.E. João Carneiro dos Santos
		8-Hidrolândia	Cadeia Pública de Hidrolândia	E.E. Professora Augusta Machado
	Inhumas	9-Inhumas	Cadeia Pública de Inhumas	C.E Presidente Castelo Branco
	Trindade	10-Trindade	Cadeia Pública de Trindade	C.E. Prof. Esmeraldo Monteiro
		11-Guapó	Cadeia Pública de Guapó	C.E. Deputado José de Assis
Sudeste	Catalão	12-Catalão	Centro de Inserção Social de Catalão	C.E. ProfºZuzu
	Piracanjuba	13-Piracanjuba	Cadeia Pública de Piracanjuba	C.E. Léo Lynce
	Itumbiara	14-Itumbiara	Casa de Prisão Provisória de Itumbiara	C.E. José Feliciano Ferreira

Sudeste	Rio Verde	15-Rio Verde	Casa de Prisão Provisória de Rio Verde	E.E. Eugênio Jardim
	Jataí	16-Jataí	Casa de Prisão de Jataí	C.E. José Feliciano Ferreira
	Quirinópolis	17-Quirinópolis	Cadeia Pública de Quirinópolis	E.E. Olga Parreira
Norte	Uruaçu	18-Uruaçu	C.I de Uruaçu	E.E. Filomena Luiz de França
		19-Niquelândia	C.I de Niquelândia	C. E. Joaquim Francisco Santiago
	Minaçu	20-Minaçu	Cadeia Pública de Minaçu	E.E. Bijamin Tavares da Silva
	Goianésia	21-Jaraguá	Cadeia Pública de Jaraguá	E.E. Manoel Ribeiro de F. Machado
		22-Goianésia	Cadeia Pública de Goianésia	E.E. Presidente Kennedy
Noroeste	Formosa	23-Formosa	Unidade Prisional de Formosa	E.E. Mauro Alves Guimarães
	São Miguel do Araguaia	24-São Miguel do Araguaia	Cadeia Pública de São Miguel do Araguaia	E.E. Dom Bosco
	Goiás	25-Mozarlândia	Centro de Inserção de Mozarlândia	E.E. Dédio de Brito
	Goiás	26-Goiás	C.I de Goiás	E.E. Dom Abel
Centro Oeste	Iporá	27-Iporá	Centro de Inserção de Iporá	Ceja Dom Bosco
	Piranhas	28-Piranhas	Centro de Inserção de Piranhas	E.E. Joaquim Francisco de Souza
	Palmeiras de Goiás	29-Palmeiras de Goiás	C.I de Palmeiras de Goiás	E.E. Polivalente de Palmeiras
Entorno	Luziânia	30-Cidade Ocidental	Centro de Inserção	C.E. Ocidental
		31-Cristalina	Centro de Inserção de Cristalina	C.E. Castelo Branco
		32-Luziânia	C.I de Luziânia	Ceja- Geomires Reis

Fonte: GEEJA/SEDUC/AGSEP/2012

Pelo exposto no quadro a educação escolar só é ofertada em 32 cidades, entre o total dos 246 municípios goianos. Como o estado de Goiás possui 76 unidades prisionais, só é ofertada a educação escolar em 42% dessas unidades, atingindo apenas 3,2% dos presos do total dos 15.965 presos goianos (DEPEN, 2015).

Embora esses dados já demonstrem de forma categórica o quanto a partir de 2005 ocorreram processos significativos de aumento no número presídios que começaram a ofertar a educação prisional, esse processo mostra-se contraditório, pela baixa porcentagem de adesão dos presos goianos nos processos educacionais. Cabe um olhar sobre essa situação para se entender quais as causas de não ocorrer uma adesão maciça dos presos à educação ofertada nos presídios.

Cabe ressaltar ainda, que diversas unidades escolares no sistema prisional, funcionam como extensão de escolas estaduais, com autorização de funcionamento pelo Conselho

Estadual de Educação para ofertar a EJA. As críticas que são dirigidas residem exatamente no fato de que a educação prisional possui características próprias, que exigem uma proposta pedagógica específica. Entretanto, utiliza-se na EJA prisional uma proposta desenhada para uma população escolar advinda de um contexto totalmente diferenciado. Com isso, tenta-se adaptar essas propostas para a EJA Prisional, que acaba não alcançando os objetivos necessários.

Muito ainda precisa ser feito para de fato universalizar a educação no sistema prisional, a fim de dotar as unidades escolares inseridas nos presídios de estruturas físicas condizentes, capacitar e valorizar os profissionais da educação inseridos nesse processo, que são desafiados a desenvolver uma proposta de ensino, distante da realidade das propostas que costumeiramente são desenvolvidas nas unidades escolares brasileiras.

1.6 A educação escolar prisional no Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira

O Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira, que serviu de campo para a realização desta pesquisa, está localizado na BR 153, km 1292, no Setor Agro Industrial, dentro da Penitenciária “Coronel Odenir Guimarães” (POG), no Complexo Prisional em Aparecida de Goiânia-GO.

Quanto ao contexto histórico do Sistema Prisional Goiano que antecederam à criação do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, vale destacar a existência de políticas prisionais, vivenciadas em dois momentos distintos, sendo o primeiro formado por um regime prisional independente e fragmentado, cujas ações eram em diversos momentos concomitantes ou conflitantes, o que dificultava o alcance de financiamento perante o Departamento Prisional Nacional (DEPEN). Em outro momento surgiu um sistema interligado e com ações articuladas, que surgiu após a criação da Agência Goiana do Sistema Prisional (AGESP).

Até 1960, a Casa de Prisão Provisória (CPP), ou Casa de Detenção, era o local com o maior número de presos em Goiás e esse estabelecimento alocava a cadeia pública, a casa do albergado, e o abrigo de menores infratores. Assim, no CPP eram encarcerados tanto os presos provisórios quanto os condenados, e servia para colocar indivíduos que eram considerados “sem condições para estar no meio social”, tais como as prostitutas, os ébrios habituais (bêbados) que se encontravam nas ruas goianas, além dos menores infratores.

O antigo CPP foi desativado totalmente em 1999 e os presos desse estabelecimento foram sendo transferidos aos poucos para o novo CPP sediado no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia.

Foi criado em 1961 e regulamentado em 1962 o Centro Penitenciário de Atividades Industriais do Estado de Goiás – CEPALGO, durante o governo de Mauro Borges, sob a égide da Lei nº 4.191 de 22 de Outubro de 1962, como uma autarquia, com o objetivo de propiciar mais humanização no encarceramento goiano e promover uma política de ressocialização por meio do trabalho. As ações desenvolvidas no CEPALGO eram ainda independentes de qualquer articulação com o Sistema de Execução Penal Goiano, estando apenas subordinado a uma secretaria responsável pela segurança pública de livre escolha de cada governo goiano.

A partir de 1999, diversas ações foram criadas para unificar o Sistema de Execução Penal Goiano. Nesse sentido, pela Lei nº 13.550 foi criada a Agência Goiana do Sistema Prisional (AGESP), que extinguiu o CEPALGO e a Superintendência de Justiça e do Sistema Penitenciário, passando esta a ser chamada de Superintendência de Justiça, porém agora jurisdicionados à Secretaria de Segurança Pública e Justiça. O extinto CEPALGO, passou a denominar-se Penitenciária Coronel Odenir Guimarães, pelo decreto nº 5.551 de 14 de fevereiro de 2002.

A Agência Goiana do Sistema Prisional (AGESP) foi extinta em 2006 e substituída pela Secretaria de Estado da Justiça (SEJUS), criada pela Lei nº 15.724, de 29 de junho de 2006 e Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE), que deu lugar em 2011 para a AGSEP (Agência Goiana do Sistema de Execução Penal), pela Lei nº 17.257/11, que funciona até os dias atuais. Veem-se com isso as dificuldades em se estabelecer uma política prisional de forma continuada, ou seja, são políticas de governos e isso dificulta para a tomada de decisões a curto, médio e longo prazo que possam surtir efeito.

A Penitenciária Coronel Odenir Guimarães faz parte do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, criado em 1999, com a junção do antigo CEPALGO, a Casa de Prisão Provisória, a Colônia Industrial e Agrícola do Estado de Goiás, a Penitenciária Feminina Consuelo Nasser e o Núcleo de Custódia. Constitui-se Complexo Prisional o espaço que abriga mais de um estabelecimento penal. A Penitenciária em questão faz parte, juntamente com outros quatro estabelecimentos penais de um complexo que na atualidade detêm a maior concentração de presos do Estado de Goiás, segundo o Relatório de Inspeção dos Presídios de Goiás (2015), sendo apontado o encarceramento de 3.955 pessoas, sendo 3.772 homens e 183 mulheres.

Sendo assim, segundo a Agência Goiana do Sistema de Execução Penal (AGSEP), o Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia é formado pelos estabelecimentos:

- Penitenciária Cel. Odenir Guimarães – POG: custodia condenados no regime fechado do sexo masculino. Tem capacidade para 720 presos, mais atualmente possui 1.463 presos.
- Casa de Prisão Provisória – CPP: abriga presos provisórios do sexo masculino e feminino. Tem capacidade para 600 presos e atualmente tem 2.047 presos.
- Colônia Industrial e Agrícola do Estado de Goiás: acolhe condenados no regime semiaberto do sexo masculino. Esse estabelecimento penal é subdividido em 02 (duas) unidades que são conhecidas como Semiaberto Velho (Unidade I) e Semiaberto Novo (Unidade II). Tem capacidade para 122 presos e atualmente possui 330 presos.
- Penitenciária Feminina Consuelo Nasser: destinado aos condenados no regime fechado do sexo feminino. Tem capacidade para 51 presas e atualmente tem 43 presas.
- Núcleo de Custódia: unidade de segurança máxima com características especiais, podendo receber presos do sexo masculino, tanto provisório, quanto condenado. Tem capacidade para 86 presos e atualmente tem 72 presos.

A história do Colégio Estadual Dona Lourdes Estivalette Teixeira, fundado em 1997, também acompanhou esse processo de transformação, sendo que na época de sua criação era denominado: Escola do CEPAIGO e somente a partir de 2002, a escola passou a chamar-se Colégio Estadual Dona Lourdes Estivalette Teixeira, em homenagem a esposa do ex-governador Mauro Borges Teixeira.

O Colégio Estadual Dona Lourdes Estivalette Teixeira possui uma área livre de 4.460,80 m² e conta atualmente com: 8 (oito) salas de aula, 1 (uma) diretoria, 1 (uma) secretaria, 2 (dois) banheiros de funcionários, 2 (dois) banheiros masculino e feminino, sendo que o masculino com 2 (duas) divisórias e o feminino com 4 (quatro) divisórias, 1 (uma) cozinha, 1 (um) depósito para Merenda, 2 (dois) corredores coberto, 1 (um) pátio coberto.

Porém o que se vê é que a quantidade de salas de aula não é suficiente para atender toda a demanda dos estudantes, e a escola realiza adaptações no espaço físico, mesmo de maneira precária, para atender aos alunos. Para tanto, das oito salas de aula existentes na escola, quatro delas são divididas por divisórias de madeira, fazendo com que os espaços sejam divididos em doze compartimentos. Como o número de salas mesmo com as divisórias ainda é insuficiente para atender a todos os alunos, algumas turmas estudam no próprio pátio

coberto do Colégio. Os professores com seus respectivos alunos ocupam os quatro cantos do pátio coberto como sala de aula.

Toda a Unidade Escolar é uma construção feita de placas de tijolos à vista, não é murada e dispõe de rede de água e esgoto, porém não são tratadas.

Os alunos em sua maioria possuem um nível socioeconômico baixo e faixa etária adulta e são presos do Complexo Prisional do regime fechado da Penitenciária Odenir Guimarães. A escola funciona nos dois turnos, matutino e vespertino, na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Quanto aos principais recursos didáticos, o colégio possui: 2 (dois) televisores, 1 (um) DVD, 1(um) aparelho de som, 1 (uma) caixa de som amplificada, 1 (um) microfone, 1 (uma) máquina fotográfica, 1 (um) computador com impressora, mapas do Brasil e de Goiás e vários materiais específicos para alfabetização e material pedagógico para a prática de Educação Física.

O colégio conta com os recursos financeiros do: PROESCOLA (Programa Estadual Dinheiro Direito na Escola), PME (Programa de Merenda Escolar) e PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola - Governo Federal).

Os investimentos estatais na estrutura da escola prisional, pelo que foi exposto, são insuficientes. Não existe um comprometimento estatal para com a educação escolar prisional, na medida em que as próprias dependências onde os presos estudam são adaptadas, salas de aula com madeiras restos de tapumes de obras.

O aluno/preso sofre com uma dupla exclusão, pois em sua maioria já foram pessoas que não tiveram acesso à escola quando estavam no gozo da liberdade e que também enfrentam a reprodução desse mesmo contexto no sistema prisional.

Logicamente a escola inserida nesse espaço de tantas contradições, aponta para um universo de ressignificação da prisão. A escola prisional demonstra que o fim da pena não é apenas o aprisionamento, e que os indivíduos em um dado momento, ao cumprirem suas penas ou alcançarem as progressões de regime, deixam os presídios e retornam à sociedade.

Um dos maiores desafios é o de criar, dentro desse espaço de repressão, um espaço que abrigue a construção da liberdade, seja por meio da formação crítica dos alunos, seja por meio da busca por sua emancipação, abrindo novas possibilidades para que o apenado, mesmo estando momentaneamente privado de sua liberdade, possa construir subjetividades, que o auxiliem na sua trajetória de vida. É preciso que o preso não veja o crime como sua condição permanente de vida, a partir de novas possibilidades, quiçá pela formação educacional, pela qualificação para o trabalho e pelo exercício da cidadania.

CAPÍTULO 2:

A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PRISIONAL COMO UM DIREITO SOCIAL

O objetivo deste capítulo é analisar a educação escolar no sistema prisional, tendo por sustentação o ordenamento jurídico e as normatizações que devem garantir a oferta do ensino da Educação Básica, pois é direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros. Busca-se apontar os elementos importantes para a implementação desse direito e os principais entraves para a sua efetivação.

Para tanto, discute-se o Direito à Educação Escolar Prisional permeada pelas normatizações da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9.394/96), Lei de execuções Penais (lei nº 7.210/84), no Plano Nacional de Educação (2014-2024), no Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025), e os documentos nacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em situação de privação de liberdade, e ainda o Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), nº 4/2010 e Resolução CNE/CEB nº 2/2010.

Problematiza-se o direito à educação escolar pública nos espaços prisionais, por meio do estudo das contradições presentes no contexto real de sua implementação, de modo a buscar captar o real como sendo o resultado do que ainda não é, numa síntese contraditória (CHAPTULIN, 2004; CURY, 1995, ALBUQUERQUE, 2015).

As questões que norteiam este capítulo gravitam em torno do processo de implantação da educação escolar nos espaços de privação de liberdade e as possíveis contribuições e/ou subsídios para o processo de humanização e emancipação dos detentos?

2.1 O direito à educação escolar no sistema prisional

A Educação é um direito de todos e está prevista na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/1996. A Educação é um direito objetivo e inalienável, que não está restrito apenas aos cidadãos que vivem no gozo da liberdade individual, mas é extensiva a todos. Existe na Lei de Execução Penal (Lei n. 7.210/1984) a previsão da oferta educacional voltada para as pessoas privadas de liberdade.

O Plano Nacional de Educação ratificou tal garantia, propondo metas e estratégias para a implementação desse direito. Ademais as diretrizes contidas nas Resoluções nº

03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária e nº 02/2010 do Conselho Nacional de Educação preveem a oferta da educação em prisões na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os direitos sociais tiveram o reconhecimento por parte de organismos internacionais em diversos documentos, tais como: a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1996) e que foram recepcionados pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em razão de acordos e tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.

A existência de dispositivos legais e ordenamentos jurídicos, por si só, não garante que um direito alcançará a sua efetividade, necessitando para tanto de lançar mão de diversos mecanismos para a sua implantação. Lopes (2006), ao criticar o ordenamento jurídico brasileiro, enfatizou que suas normas formais tem uma construção bem elaborada – quase sempre com um viés positivista, porém se mostra incapaz de garantir a sua aplicação no contexto real. Ou seja, direitos garantidos na legislação constituem-se em vitória dos movimentos sociais pela educação, que precisam intensificar suas lutas para a efetivação desses direitos.

Existem diversas discrepâncias e contradições, no contexto histórico do povo brasileiro, tais como as desigualdades socioeconômicas, que representam entraves para que as leis sejam efetivamente colocadas em prática. Na educação, tais entraves representam dificuldades para o acesso igualitário e permanência de todos os cidadãos aos espaços escolares.

Dessa forma, segundo Neto (2011), muitos são os desafios que o Brasil precisa enfrentar na atualidade para superar os graves problemas que, ainda, persistem no campo da educação. O autor reitera que tais problemas são decorrentes de uma trajetória recortada por grandes desigualdades sociais e pela ausência de uma ação política no país capaz de promover mudanças substanciais no campo das políticas sociais, tendo como agravante as transformações econômicas, sociais e políticas vivenciadas na fase atual de desenvolvimento do capitalismo de modelo neoliberal.

O Estado, ao qual cabe a função legal de garantir a educação de maneira a alcançar a sua universalização, sofre grande influência dos interesses de uma classe dominante. Assim, as políticas educacionais sofrem também com a interferência direta dos grupos de poder sob os centros de decisão, de modo que os avanços em educação passam a ser condicionados também pelos interesses de concentração de renda, de dominação de mercados e da economia, praticados pela classe dominante.

Essa problemática colabora para a fragilidade das políticas sociais, que mesmo tendo alcançado ganhos significativos entre os anos de 2002 a 2014 são ainda muito vulneráveis e facilmente restringidas, ou até mesmo, suprimidas, para contemplar os anseios daqueles que acreditam que o Estado não deve ser responsável pela garantia universalista das políticas sociais, devendo, portanto prover o mínimo para o bem estar da sociedade.

A respeito desse assunto, Neto (2011) é categórico ao mencionar que:

As respostas redesenhadas nesse momento, particularmente no que concerne às políticas sociais, fundadas nos princípios do neoliberalismo, para o qual o Estado mínimo seria a alternativa para a superação da crise, não foram capazes de imprimir mudanças nesse quadro de desigualdades sociais e, particularmente, no campo das disparidades na oferta da educação. Ao contrário, essa política aprofundou as desigualdades entre as nações e os cidadãos, cujo acesso universal a direitos historicamente assegurados são desconsiderados e, cada vez mais restringidos. (NETO, 2011, p.7).

Oliveira (1998) corrobora com esses mesmos apontamentos ao argumentar que existe uma disputa acirrada na utilização dos fundos públicos, entre a reprodução do capital e o financiamento de bens e serviços sociais públicos. Sendo assim, na leitura do autor, para que o capital possa se reproduzir de forma ampliada, busca-se incessantemente a apropriação de parcela significativa do fundo público, o que impõe limites à ação do poder público na oferta de políticas sociais de caráter universalista, dentre elas a educação.

O objetivo de alcançar a universalização da educação se encontrava disposto no texto da LDB, Lei nº 9.394/96, que garantiu em um primeiro momento a obrigatoriedade de oferta do Ensino Fundamental, tendo, porém a previsibilidade legal da ampliação dos níveis de escolarização da população brasileira. Particularmente, tentou-se com a promulgação da Emenda Constitucional (EC) nº 14 de 1996, que alterou a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 208 e inciso I, e estabeleceu a obrigatoriedade da oferta de ensino fundamental de maneira gratuita.

A EC nº 14 não apresentava as devidas especificidades, para se cobrar o comprometimento da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na sua implementação. Fazia-se necessário, portanto, um clareamento acerca do grau de comprometimento dos entes federados, na consolidação dos mecanismos de cooperação e financiamento, que tivesse como crivo as articulações para a progressiva oferta de ensino, em face do Plano Nacional de Educação⁵.

⁵ A EC nº 59/2009, ao tratar do Plano Nacional de Educação, alterou o Art. 214, que passou a vigorar com a seguinte redação: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos

A Emenda Constitucional nº 14/1996, que instituiu o Fundef, foi editada com o veto nas disposições transitórias que obrigava a União e a sociedade civil a erradicarem o analfabetismo e universalizarem o Ensino Fundamental no prazo de uma década. Além disso, essa EC não contemplou, para efeitos de financiamento e repasses da União, o cômputo das matrículas da Educação de Jovens e Adultos.

Por sua vez, a Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb). Esse fundo foi um fundo contábil instituído no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, destinado à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação. O Fundeb é extensivo à Educação Infantil e ao Ensino Médio, além de ter sido responsável pela ampliação do financiamento da educação.

Contudo, mesmo com a criação da E.C. 53/2016, faltava um clareamento acerca da obrigatoriedade de oferta da educação básica. A Emenda Constitucional nº 59/2009 veio preencher algumas dessas lacunas, propondo uma articulação no sistema de ensino para alcançar o aumento supletivo do nível de escolarização da população brasileira. Sendo assim, o texto da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208 no inciso I, foi alterado e passou a vigorar com a redação que tornou a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurando inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Quando pensamos no aumento progressivo nos níveis de escolaridade, diversos questionamentos são apontados, principalmente pelo fato de que o aumento de oferta não é sinônimo de qualidade. Em decorrência dessas novas releituras, surge a necessidade de revisitar alguns conceitos importantes, em face das alterações provocadas pela E.C 59/2009, quais sejam o próprio conceito de “educação” e de “educação de qualidade”.

Quanto ao financiamento da educação no sistema prisional, o mesmo é previsto também no artigo 18A, no parágrafo 1º, que dispõe que a educação prisional deve ser integrada aos sistemas estaduais e municipais de ensino, e será mantida, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas também pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

Souza (2014) aponta que a maior parte da educação ofertada no sistema prisional corresponde à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, o que cria uma dualidade que

níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...] VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto."

carece de um olhar na perspectiva deste estudo. De um lado, os altos investimentos para manter um preso em suas atividades e estadia diária; de outro, o quantitativo inferior de recursos ofertados para a educação na modalidade de EJA.

Considerando que o investimento por aluno da EJA é em quantitativo inferior ao dos alunos dos demais níveis de ensino, cabe imergir na compreensão dessa temática para compreender como se dá o financiamento da educação no sistema prisional.

Com o suporte financeiro da EC nº 53/2006, que institui o Fundeb, a EC nº 59/2009 tornou a Educação Básica obrigatória e gratuita em todo o território nacional, inclusive garantiu sua oferta tanto aos indivíduos em idade escolar quanto àqueles que não tiveram acesso na idade própria. A Educação Básica compreende a Educação Infantil, obrigatória a partir dos quatro anos de idade; o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que na modalidade regular atende normalmente até os dezessete anos de idade

Assim, a EJA passou a ser alcançada pelas políticas de financiamento do Fundeb. Tal fato foi significativo para que estados e municípios pudessem organizar essa modalidade de ensino, possibilitando o acesso àqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria.

Contudo, o Fundeb vinculou apenas 15% dos seus recursos para a EJA. A alegação para essa medida contenciosa se deu, segundo os órgãos de governo, pelo fato de apenas 9% da população apta a cursar a EJA estar matriculada. Ou seja, havia uma enorme demanda reprimida e havia um receio de que o fundo não comportasse um acréscimo que poderia ser percebido com o alcance do financiamento.

Esse fato não se sustenta em virtude de que essa população da EJA é a mesma que teria que estar no ensino regular, fundamental e médio, se tivesse a oportunidade na idade certa. Então falar em universalização nesse sentido já teria seu tripé comprometido, pois significaria buscar a “educação para todos”, sem garantir que todos tenham as reais condições de entrar no sistema educacional com financiamento que contemple de forma equânime todas as modalidades.

Outro ponto a ser observado quanto ao financiamento da EJA no sistema prisional é o fator de ponderação⁶, que partiu de 2007 com o valor de 0,70 de um aluno do ensino fundamental. Nesse sentido, na comparação de gastos, a cada 1 real gasto com um aluno do ensino fundamental, o aluno da EJA equivaleria a apenas 0,70 centavos.

⁶ A distribuição é realizada com base no número de alunos da educação básica pública, de acordo com dados do último censo escolar, sendo computados os alunos matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme Art. 211 da Constituição Federal. Ou seja, os municípios recebem os recursos do Fundeb com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental, e os estados, com base no número de alunos do ensino fundamental e médio. A distribuição dos recursos leva em conta também fatores de ponderação, que variam de acordo com os desdobramentos da educação básica. (BRASIL, 2016, p.01).

Em 2009 ocorreu a elevação desse montante para o fator de ponderação no valor de 0,80; e para alunos matriculados na EJA profissionalizante, o fator de ponderação foi elevado a 1,0. Esse valor ainda está abaixo, se comparado com o ensino regular, em que um aluno do ensino médio integrado ao ensino técnico tem ponderação de 1,3. Desde então, esses valores permaneceram sem alterações até o ano de 2017, ou seja, não tiveram de fato ganhos reais num período em que a inflação chegou a 10% ao mês, fazendo com que tais valores, que já são baixos, ficassem ainda mais distantes do ideal.

Para diversos pesquisadores essa miríade formada pelo contencioso dos 15% de investimentos com a EJA e os baixos fatores de ponderação tem significado a política de baixa oferta da EJA, com um decréscimo acentuado no número de matrículas nos últimos anos.

Pelos dados apresentados acima, vê-se que os recursos destinados à EJA são insuficientes para garantir padrões de qualidade. A situação da EJA é ainda pior que as outras modalidades de ensino, pois recebe como recursos um valor 20% inferior ao que é aplicado na modalidade regular.

Segundo Gentil (2009), com a E.C.59/2009 ocorreram mudanças substanciais no entendimento das intencionalidades da educação brasileira, que implicaram também em reposicionar vários de seus conceitos. Sendo assim ele conceituou educação como sendo: “um processo pluralista de ensino-pesquisa-aprendizagem, de responsabilidade do Estado, da Família e da Sociedade, tendo como objetivos o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (GENTIL, 2009, p.01).

Dentre as principais conquistas alcançadas com a E.C 59/2009 podemos citar as articulações para viabilizar a integração de toda a educação brasileira com a organicidade necessária para se chegar a um Sistema Nacional de Educação⁷.

Saviani (2009), ao mencionar acerca do Sistema Nacional de Educação, assim dispôs:

[...] eu diria que a forma própria de se responder adequadamente às necessidades educacionais de um país organizado sob o regime federativo é exatamente por meio da organização de um Sistema Nacional de Educação. Com efeito, o que é a federação senão a unidade de vários estados que, preservando suas respectivas

⁷ Sistema Nacional de Educação, tal contexto remete à definição de diretrizes, metas, recursos e estratégias de manutenção e desenvolvimento direcionadas à garantia do direito social à educação em ambos os níveis (educação básica e superior), considerando todas as etapas e modalidades educativas. Remete, sobretudo, à garantia da universalização da educação básica obrigatória dos 04 aos 17 anos, em regime de colaboração. (MEC, 2014, p. 2).

identidades, intencionalmente se articulam tendo em vista assegurar interesses e necessidades comuns? (SAVIANI, 2009, p. 50).

Existe, portanto, uma ligação do Plano Nacional de Educação (PNE- 2014-2024) com o Sistema Nacional de Educação (SNE), do qual é articulador. A construção do PNE se deu exatamente pela observação dos diagnósticos educacionais dos anos anteriores à sua construção, de modo a buscar a correção das distorções e disparidades no presente e prospecção de um futuro mais equalizado para a educação.

Cury (2011) ao abordar a necessidade de articulação da educação brasileira, menciona que o processo de universalização do ensino, de modo obrigatório, deverá contar com formas de colaboração entre todos os sistemas de ensino dos entes federados. Para além disso, o autor enfatiza que tal obrigatoriedade deve refletir de maneira articulada, em um padrão de qualidade e de equidade na educação brasileira, tendo como ponto chave o Plano Nacional de Educação.

O processo que garante a universalização da educação vai além da existência de vagas, mas amplia-se para a necessidade de garantia de um ambiente escolar propício à permanência dos estudantes, de modo a obter avanços em sua escolaridade, bem como ter acesso a um ensino de qualidade.

Conceber um entendimento coerente acerca da “Qualidade da Educação” é algo complexo, uma vez que envolve múltiplas dimensões e variáveis, não podendo se ater apenas a mensuração das quantidades mínimas de insumos, considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, a busca por uma aproximação do que se entende por qualidade da Educação implica em considerar diversos fatores que abrangem desde as dimensões extraescolares até as intraescolares.

A OCDE⁸ e a UNESCO⁹ utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a *relação insumos/processos/resultados* (UNESCO, 2003, p. 12). Existe para tanto, a necessidade de compreender a relação existente entre os recursos materiais e humanos envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, etc., ocorridas na escola.

A qualidade da educação constitui objeto de estudo por parte de diversos organismos como a UNESCO e o INEP¹⁰, onde se busca identificar os elementos das escolas

⁸ OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

⁹ UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

¹⁰ INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

“consideradas” com resultados destacáveis, ou ainda, escolas eficazes, conforme Nóvoa (1999).

Disso decorre, a avaliação da relação entre os custos básicos de manutenção e desenvolvimento da educação, com as condições objetivas e subjetivas da organização escolar e ainda a avaliação por meio do aproveitamento ou rendimento escolar dos alunos de cada região (BRASIL, INEP, 2004).

Tão importante quanto os aspectos objetivos são as características da gestão financeira, administrativa e pedagógica, os juízos de valor, as propriedades que explicitam a natureza do trabalho escolar, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido. Nessa direção, observam-se as múltiplas dimensões que envolvem o conceito de qualidade, o que nos remete à busca de compreensão dos elementos objetivos e subjetivos que se colocam no interior da vida escolar e na percepção dos diferentes sujeitos sobre a organização da escola. Estes elementos dizem respeito, em geral, aos aspectos envolvidos na compreensão e construção de uma escola de qualidade ou escola eficaz. (BRASIL, INEP, 2003, p. 7).

Tomando como base o “Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação” (MEC, 2009), podemos identificar alguns elementos acerca da qualidade da educação, presentes no Eixo II, relacionando-a, diretamente com os temas de gestão democrática e avaliação. “A garantia de espaços de deliberação coletiva está intrinsecamente ligada à melhoria da qualidade da educação e às políticas educacionais. Só aprende quem participa ativamente no que está aprendendo” (GADOTTI, 2013, p.2).

Existem apontamentos no documento do MEC (2009) acerca de um “conjunto de variáveis”, que interferem na qualidade da educação e que envolvem questões macroestruturais, como a concentração de renda, a desigualdade social, a garantia do direito à educação, bem como a “organização e a gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização (...)” (MEC, 2009, p.8).

Gadotti enfatiza que:

A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2009, p.1).

O documento de referência do CONAE (2014) apresenta alguns apontamentos acerca da educação com qualidade social, mencionando que:

A educação com qualidade social e a democratização da gestão implicam a garantia do direito à educação para todos, por meio de políticas públicas, materializadas em programas e ações articuladas, com acompanhamento e avaliação da sociedade,

tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas. Implicam, também, processos de avaliação, capazes de assegurar a construção da qualidade social inerente ao processo educativo, de modo a favorecer o desenvolvimento e a apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos e sócio históricos, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana. Nesse sentido, tem-se como concepção político-pedagógica a garantia dos seguintes princípios: o direito à educação, a inclusão e a qualidade social, a gestão democrática, e a avaliação emancipatória. (BRASIL, 2014, p. 25).

Percebe-se por parte do Estado brasileiro omissões graves ao relegar as políticas educacionais em diversos momentos para um segundo plano, ferindo o compromisso em ofertar uma educação de qualidade para todos, acentuando os processos de desigualdade educacional, privilegiado aqueles que possuem maior poder aquisitivo. Sendo assim, segundo Gentili, 1995, “Pensar na qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (GENTILI, 1995, p.177).

O Censo Escolar de 2015 apontou que cerca de 3 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estavam fora das salas de aula, naquele ano. Esse número por si só já aponta, que muito ainda precisa ser feito, para incluir os cidadãos em idade escolar, que estão fora da escola. A par dessa realidade, não podemos pensar na universalização da educação sem imaginar o coletivo de cidadãos que na idade apropriada não tiveram acesso aos seus processos.

É preciso enxergar que a exclusão e a falta de oportunidades para adentrar o meio escolar, e ainda as deficiências na promoção das condições de permanência dos alunos, são empecilhos para que os mesmos obtenham avanços em sua escolaridade. Essa realidade da educação brasileira, também está presente nas prisões, e que contribuem em grande parte para que a população que se encontra em regime de privação de liberdade tenha uma baixa escolaridade.

Sendo assim, pensar no contexto de exclusão, principalmente da população encarcerada brasileira, formada majoritariamente por indivíduos negros e pobres, implica em compreender que o direito à educação constitui-se como um direito fundamental de natureza social, conforme o que já foi supramencionado. Foucault (2008) é categórico ao mencionar que: “a educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento” (FOUCAULT, 2008, p. 224).

O sistema prisional brasileiro já se encontra à beira do colapso, com uma taxa de ocupação de 161,8%, sendo que somente de 2004 a 2014, foi registrado um aumento de 61,8% nas taxas de ocupação. Os embates entre os presos e destes com os agentes carcerários,

bem como as condições dos presídios, acarretam constantes rebeliões, fugas e assassinatos de presos.

Para Julião (2007), o sistema prisional brasileiro passa por uma crise sem precedentes. “Por todo o país espalham-se evidências de um acelerado e perigoso processo de deterioração. As prisões são uma bomba-relógio que a sociedade resiste a enxergar, apesar da frequência e da selvageria das rebeliões” (JULIÃO, 2007, p. 3). Percebe-se em meio a essa problemática que nem mesmo o próprio poder estatal, consegue apontar soluções viáveis para o enfrentamento dessa situação.

Na tentativa de lançar luz sobre essa conjuntura, tem-se tentado propor a educação, como forma de reintegração, embora esse processo esteja sendo desenvolvido de forma ainda muito lenta. Para justificar a necessidade de somar esforços para ofertar o ensino no sistema prisional, o parecer da Câmara da Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação assim mencionou:

O Brasil é um país com grandes problemas no campo prisional. Esse não é um problema recente e se manifesta vinculado à insegurança pública devido ao crescimento da violência e sua falta de solução, que implica na inexistência de políticas públicas adequadas que deveriam estender-se da promoção social à punição justa. Esse crescimento descontrolado da violência ultrapassa a capacidade de absorção existente no sistema prisional brasileiro que não vem dando conta da população carcerária que lhe é destinada e não sabe lidar com ela. Em geral os presos recebem um tratamento aviltante e retornam à sociedade, mais degradados do que quando entraram na prisão (PARECER CNE/CEB Nº 4, p. 3, 2010).

Para Miranda (2009), o fracasso do sistema prisional se dá principalmente pelo fato das prisões não oferecerem as condições humanas necessárias previstas na lei e no discurso dos governantes. O autor pontua ainda que diversos fatores também colaboram para o agravamento desse cenário crítico, tais como: limitação de recursos financeiros e humanos para implementação de projetos; instabilidade política; burocracias dos Estados afetadas pela corrupção que exercem influência perniciosa no sistema prisional; estruturas sociopolíticas excludentes, racistas e autoritárias, caracterizadas por formas de dominação. Para além disso, o autor argumenta que as prisões são produto da cultura humana e representam as contradições e tensões que afetam a sociedade, uma vez que elas refletem, reproduzem ou subvertem estruturas sociais.

Nesse contexto, tão adverso encontrado nos presídios brasileiros, em que todos os seus indicadores apontam para índices alarmantes de reincidência, as possibilidades mínimas de ressocialização dos apenados de fato são colocadas em xeque.

Nesse sentido, a questão levantada por Salla (1993) é: como a prisão pode desempenhar esse papel de recondução dos indivíduos condenados ao meio social? Ou em outras palavras, como se efetiva o que as equipes técnicas das prisões chamam de ressocialização? Apesar dos propósitos reformadores e ressocializadores embutidos na fala dos governantes e na convicção de homens aos quais é atribuída a tarefa de administrar massas carcerárias, é importante considerar que a prisão não consegue dissimular seu avesso: o de ser aparelho exemplarmente punitivo.

A educação no sistema prisional confere ao apenado a possibilidade de desenvolver suas potencialidades e habilidades, reafirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida antes do aprisionamento, e no que pese ao exercício da cidadania, propicia a emancipação do indivíduo.

Ademais, a educação prisional pode propiciar as oportunidades de se alcançar uma formação técnica e profissional, que contribuirão sobremaneira no processo de reintegração dos reeducandos ao mundo do trabalho e à vida social. Tal fato também permite ao apenado o acesso ao emprego, à profissionalização ou a uma formação superior, que propicie mudanças de valores, pautando-se em princípios éticos e morais.

Diversos são os documentos e ordenamentos jurídicos que normatizam a educação no sistema prisional, dentre os principais podemos apontar, o Parecer nº 4/2010 do Conselho Nacional de Educação e Câmara da Educação Básica, que trata das Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, tendo como desdobramentos as leis 12.433/11 e 13.163/15, que passou a garantir a diminuição do tempo de cumprimento de pena para quem estuda, e ainda a Resolução nº 2/2010 do CNE/CEB e o PNE 2014-2024 (Lei nº 13005/2015) na estratégia 9.8 meta 9.

Noma, Boiago (2010), apresentam ainda importantes documentos, que contem as normas da oferta de educação no sistema prisional, proposto pela UNESCO, e adotado pelo Brasil por ser signatário de acordos e tratados internacionais, sendo os principais: a Declaração Mundial de Educação para Todos, acordada na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), em 1990; a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, resultante da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA) em 1997; a Declaração aprovada no Fórum de Educação para Todos, realizado em Dakar em 2000; e o Marco de Ação de Belém, acordado na Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) em Belém, em 2009.

Ainda no âmbito das políticas internacionais voltadas para o incentivo à oferta de Educação no Sistema Prisional, temos a representação da ONU como a principal articuladora, ao fomentar ações no sentido de propor normas e regras para a oferta de educação para pessoas privadas de liberdade, como um direito dos reclusos ao desenvolvimento de aspectos mentais, físicos e sociais.

As principais normas internacionais encontram assento nos documentos: Regras Mínimas para o Tratamento de Presos de 1955, Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos de 1966, Convenção contra a Tortura e outros Tratos ou Penas Cruéis, Inumanos ou Degradantes de 1975 e a Carta Africana dos Direitos de Homem e dos Povos de 1981 (NOMA; BOIAGO, 2010).

Foram propostos e efetivados documentos de maior alcance normativo, dentre eles podemos citar a Resolução 45/122, referente à educação em matéria de justiça penal, que foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, instituindo o direito do recluso à educação. Essa Resolução credita à educação a função de: “[...] contribuir para o melhoramento das condições que dão lugar ao delito e as consequências da delinquência” (UNESCO, 1995, p. 177-178).

Para tal, a Resolução pede o apoio técnico e financeiro das organizações intergovernamentais para desenvolver programas educativos ligados à prevenção de delitos e recomenda aos institutos das Nações Unidas que desenvolvam pesquisas e investigações no campo educacional.

Tais documentos servem de referência para a elaboração de políticas públicas para jovens e adultos privados de liberdade, por conterem orientações que norteiam a organização e a oferta de educação de jovens e adultos nas instituições penitenciárias e foram utilizadas para amparar as políticas de educação prisional, desenvolvidas no Brasil.

A sociedade apresenta um olhar crítico em relação ao sistema carcerário brasileiro, em face daquilo que Ester Rizzi entende como:

[...] uma visão forte entre gestores e sociedade de que o ensino para presos é “privilégio”. A violação do direito à educação é mais uma das violações que ocorrem no nosso sistema prisional. A pena no Brasil diz respeito à privação de liberdade. Os outros direitos – à educação, à saúde, à dignidade humana – têm de ser respeitados (RIZZI, 2013, p.3).

Duarte, Benevides (2011) apontam que o Brasil gasta com presos, quase o triplo do custo por aluno. Ainda segundo as autoras, enquanto o país investe mais de R\$ 40 mil por ano com cada preso em um presídio federal, enquanto os gastos com um estudante universitário, nas universidades federais não passa dos R\$ 15 mil anualmente.

Comparando-se o gasto entre o custo de um aluno do ensino médio da rede estadual e um preso do sistema prisional estadual, os valores são ainda mais acentuados, pois um preso custa nove vezes mais que um aluno por ano, ou seja, são gastos R\$ 21 mil reais com os presos, enquanto são gastos 2,3 mil com um aluno do ensino médio por ano.

No caso em tela, vê-se que os investimentos com educação são em quantidade inferior, se comparados aos gastos com os encarcerados e isso cria no seio da sociedade uma sensação de estar desassistido pelo Estado, em detrimento daqueles que estão em privação de liberdade, por ter cometido algum tipo de crime.

Fica perceptível a necessidade de demonstrar que os investimentos em segurança pública oferecem um retorno à sociedade. Nesse viés, a oferta de ensino no sistema prisional tem se mostrado uma das possibilidades para contribuir para os interesses da sociedade com a diminuição da violência, ao passo que propicia aos detentos, chances significativas de alcançar a ressocialização. Entende-se que se os gastos aplicados para a manutenção dos presos fossem investidos prioritariamente nas políticas e ações para a sua ressocialização, principalmente por meio da educação, certamente esse cenário de crise no sistema prisional, não estaria tão agravado.

Assim, Gomes (2008) arguiu que:

“Todo esse dinheiro é gasto, mas não diminuiu a criminalidade porque o Estado prende muita gente que não é violenta e não deveria estar lá. Os presídios geram muito mais crimes e deveriam existir apenas para os criminosos violentos. O dinheiro deveria ser investido no sistema educacional. Isso, sim, diminuiria a criminalidade”. (GOMES, 2008, p. 2).

Quanto ao financiamento da educação no sistema prisional, o mesmo possui a previsibilidade na Lei de Execuções Penais (Lei nº 7.210/84) em seu artigo 18 A, no parágrafo 1º, quando dispõe que a educação prisional deve ser integrada aos sistemas estaduais e municipais de ensino, e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

Souza (2014) aponta que a maior parte da educação ofertada no sistema prisional, corresponde à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, o que cria uma dualidade que carece de um olhar na perspectiva deste estudo. De um lado os altos investimentos para manter um preso em suas atividades e estadia diária no presídio e de outro lado o quantitativo inferior de recursos ofertados para a educação prisional na modalidade de EJA.

Como leitura dessa situação, é possível verificar que existem falhas nos investimentos no sistema prisional, uma vez que deixam de contemplar prioritariamente os mecanismos propiciadores da ressocialização, tais como a educação, remetendo-a para um plano inferior das políticas públicas. Souza (2014) endossa esses apontamentos ao mencionar que:

Todos os custos poderiam ser relativizados se não houvesse tanta reincidência. Pesquisas e experiências empíricas mostram que algo em torno de 80% dos egressos voltam para a prisão. O problema não é gastar muito. Se o sistema cumprisse a função de ressocialização, esses valores seriam viáveis. No entanto, nesse cenário, qualquer valor investido, grande ou pequeno, é desperdício. É como ter escola para as pessoas não serem alfabetizadas e hospitais para continuarem doentes. (SOUZA, 2014, p. 3).

Embora existam olhares divergentes em relação à oferta de educação no sistema prisional, o contexto real ante o fato do aumento da criminalidade e violência é vivenciado por todos. Essa proliferação da violência é praticada principalmente por indivíduos que já estiveram presentes no sistema prisional e não alcançaram a ressocialização. Para tanto, impõe-se a necessidade de uma ação mais orgânica dos setores da sociedade civil, para alcançar, por meio de lutas, o desenvolvimento de políticas eficazes, a fim de criar condições para que esses indivíduos alcancem a ressocialização.

A oferta de Educação no Sistema Prisional, também está presente no Plano Nacional de Educação (PNE: 2014-2024), quando estabeleceu na meta de nº 7 a ação de: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB”. Como desdobramento dessa meta, a estratégia 7.24, prevê as especificidades para o atendimento da Educação no Sistema Prisional no rol das políticas de universalização da educação, bem como a meta 9, estratégia 9.8.

Com vistas ao alcance dessa meta, o MEC criou o Programa Educação nas Prisões, que é regido pelo Decreto nº 7.626/2011, que regulamentou o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP. O objetivo desse plano é contemplar a oferta de educação básica na modalidade de EJA, educação prisional e tecnológica e a educação superior no sistema prisional, de modo a promover a reintegração social da pessoa em privação de liberdade, por meio da educação. Para tanto busca a integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público, com os órgãos responsáveis pela execução penal.

Tais ações também são extensivas aos jovens menores de idade, que cumprem medidas socioeducativas, porém regidos pela Resolução nº 119 do Conselho Nacional da Criança e do Adolescente- CONANDA e pelo Sistema Nacional de Atendimento

Socioeducativo- SINASE. Nessa modalidade o objetivo é integrar tanto o trabalho escolar, com a oferta de educação de qualidade, com a busca por profissionalização dos reeducandos, desenvolvimento de atividades esportivas, de lazer e cultura durante o período de internação, devendo suas ações, serem continuadas no regime de semiliberdade ou aberto, reestabelecendo de maneira articulada os vínculos familiares e sociais.

Vê-se que no contexto real, o processo de implantação da educação no sistema prisional ainda está longe de ser alcançado, haja vistas que existe ainda uma demanda reprimida, principalmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com baixa adesão de estados e municípios na oferta de educação prisional, representando também um número de matrículas, ainda pequeno em relação ao grande universo dos encarcerados brasileiros.

O relatório Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras, apresentado em 2009, aponta que existem entraves institucionais para o processo de universalização de educação no sistema prisional.

Assim apresenta que:

[...] A quantidade de oferta da educação prisional é muito inferior à demanda pelo acesso à educação, geralmente atingindo de 10% a 20% da população encarcerada nas unidades pesquisadas. As visitas às unidades e os depoimentos coletados apontam a existência de listas de espera extensas e de um grande interesse pelo acesso à educação por parte das pessoas encarceradas; quando a educação prisional é existente, em sua maior parte sofre de graves problemas de qualidade apresentando jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais e educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados. (CARREIRA, 2009, p. 2).

Os dados do Ministério da Justiça, tendo como referência o ano de 2013, apontam que do universo dos mais de 574 mil detentos brasileiros, apenas 58,7 mil estavam estudando naquele ano, sendo que esse número corresponde a apenas 10,2% de toda a população prisional.

Enfim, diante dos dilemas e das “contradições do ideal educativo e do real punitivo, de tantos fatores que obstaculizam a formação para a vida social em liberdade, longe das grades, cabe perguntar: o que pode fazer a educação escolar por trás das grades?” (ONOFRE, 2007, p.14). Nesse sentido, cabe identificar a escola como um espaço socializador, que trabalha com as diferenças e diversidades dos alunos, não havendo espaços para a discriminação e reprodução da violência.

É preciso intensificar ações para contemplar a educação no sistema prisional, como forma de garantir a cidadania, para a formação de identidade e reintegração dos apenados, de modo que no pós-pena, consigamos almejar um futuro diferente daquele que a realidade tem

nos mostrado, com contextos de indefinição e desajustes sociais e econômicos sem precedentes, e quiçá a educação conseguirá representar uma luz no fim do túnel, para uma problemática de tão difícil solução.

2.2 A educação no sistema prisional: possibilidades de emancipação e humanização do homem preso?

O sistema penal brasileiro constitui-se historicamente, com a visão de que o apenado deveria ficar isolado da sociedade de maneira punitiva, não existindo, portanto a busca pelo desenvolvimento dos aspectos formativos de ressocialização e reintegração.

Baccarini (2012) menciona que o encarceramento passou a ser a resposta mais incisiva e esperada para atender o clamor social pela punição dos delitos, especialmente a partir do século XIX, aparando-se no ideário dos que acreditavam que o afastamento do convívio social, representava o meio ideal à reforma do delinquente, tendo a firme convicção de que a prisão teria o condão de punir através da aplicação da pena e, ao mesmo tempo, reabilitar o delinquente.

Esse pensamento foi frustrado, segundo Baccarine (2012), quando se verificou a persistência de crimes praticados por indivíduos que antes já haviam passado pelo regime de aprisionamento. Assim, segundo a autora, esse regime de privação de liberdade passou a sofrer críticas por não alcançar o objetivo ressocializador diante da impossibilidade absoluta ou relativa de se obter algum efeito positivo sobre o apenado.

Em razão desses posicionamentos, a figura do preso e a função da privação da liberdade, foram colocadas no centro da reflexão, ao identificar a existência de mecanismos que legitimavam a prisão para uma parcela marginalizada da população, para preservar a forte influência de uma parcela privilegiada, possuidora de um poder controlador dos bens econômicos, políticos e sociais.

Verificou-se também que o Direito Penal passou a ser utilizado pelas parcelas sociais detentoras de poder, para assegurar a sobrevivência desse domínio central, que é posteriormente ameaçado por suas próprias contradições (QUINNEY, 1980, p.245-246). A existência de uma imbricação das influências exercidas pelas classes detentoras do poder político/econômico sobre os centros de decisão acabam por resguardar um núcleo inatingível de dominação, que coloca a população marginalizada na hierarquia social, com maiores chances de serem selecionadas para a população criminosa, segundo Quinney.

O cárcere passa a ser uma extensão imediata do contexto de desigualdade percebida no seio da sociedade, pois sua ação mais intensa é sentida em desfavor de setores sociais que historicamente se constituíram, sem o desenvolvimento de políticas sociais abrangentes que os abarcasse.

É fato que na atualidade as prisões se transformaram em instrumento de criação de marginalização social de uma população criminosa, que diante das poucas oportunidades de reinserção social, continuam na criminalidade após o cumprimento das penas.

Baratta (1999) menciona que:

O cárcere representa, em suma, a ponta do iceberg que é o sistema penal burguês, o momento culminante de um processo de seleção que começa ainda antes da intervenção do sistema penal, com a discriminação social e escolar, com a intervenção dos institutos de controle do desvio de menores, da assistência social etc. O cárcere representa, geralmente, a consolidação definitiva de uma carreira criminosa. (BARATTA, 1999, p.167).

Em seus posicionamentos, Baratta (1999) enfatiza que a Justiça Penal somente administra a criminalidade, não dispondo de meios de combatê-la. “Funciona apenas como selecionadora de sua clientela habitual nas classes trabalhadoras. O crime é um subproduto final do processo de criação e aplicação das leis, orientadas ideologicamente às classes dominantes (BARATTA, 1999, p.175)”.

Bittencourt (2011) aponta para as dificuldades de tentar a ressocialização dos apenados, sem que a sociedade também modifique as suas estruturas, de modo a propiciar condições sociais para que os apenados possam, após o cumprimento da pena, serem reintegrados à sociedade, encontrando nela políticas públicas eficientes, capazes de promover a justiça social.

Aliás, são esclarecedoras suas palavras a respeito desse assunto, ao mencionar que:

A ressocialização do delinquente implica um processo comunicacional e interativo entre o indivíduo e sociedade. Não se pode ressocializar o delinquente sem colocar em dúvida, ao mesmo tempo, o conjunto social normativo ao qual se pretende integrá-lo. Caso contrário, estaríamos admitindo, equivocadamente, que a ordem social é perfeita, ao que, no mínimo, é discutível. (BITENCOURT, 2011, p. 118)

O indivíduo apenado ao término do cumprimento da pena retorna à sociedade já com deficiências para o exercício de uma profissão, pois com os avanços tecnológicos, exige-se a busca constante por formação e pelo desenvolvimento de habilidades, com as quais os apenados não tiveram acesso durante o cumprimento de pena, e estão em desvantagem em

relação aos demais trabalhadores. Sendo assim, passam a formar uma classe desempregada e empobrecida, que engrossa os alarmantes índices de desemprego registrados no Brasil.

Assim, a omissão do Estado em não propiciar mecanismos capazes de alcançar a ressocialização e reintegração dos ex-apenados à sociedade, constitui exatamente uma benesse ao capitalismo, pois se percebe uma intencionalidade em manter esses indivíduos, recém-saídos do sistema prisional, na classe dos desempregados. Os ex-apenados se somam ao exercito dos desempregados estruturais das economias capitalistas, em face daquilo que Marx (2002) definiu como sendo exercito industrial de reserva.

Marx (2002) teorizou que, a existência e manutenção do desemprego estrutural por parte da população ativa, constitui um recurso utilizado pelo sistema de produção capitalista, a fim de garantir o processo de acumulação, bem como ocasionar uma luta por parte dos trabalhadores pela manutenção dos seus postos de trabalho. Essa situação, segundo Marx, é responsável pela frustração das reivindicações da classe dos trabalhadores, ocasionando um conformismo de aceitar a precarização dos trabalhos desempenhados, bem como o recebimento de baixos salários, ficando assim incapazes de rebelar-se contra esse sistema.

Assim, ao sustentar essa teoria, Marx (2002), afirma que:

[...] se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista e, ao mesmo tempo, condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele. Ela proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorado, independente dos limites do verdadeiro incremento da população. (MARX, 2002, p. 735).

Nessa perspectiva, embora os ex-apenados correspondam à população ativa, capaz de desenvolver atividades laborativas, a sua manutenção na classe dos desempregados corrobora tacitamente para a formação do exercito de reserva, sendo sua força de trabalho considerada dispensável pelo que excede a necessidades de produção, assim como apontou Marx.

Harvey (1993) explicita que a formação do exercito de reserva com mão de obra tanto qualificada quanto desqualificada – tal qual foi apresentado por Marx – decorreu exatamente do fato, do capital financeiro, cada vez menos dependente do setor produtivo, para se reproduzir, diminuir a oferta de empregos a fim de flexibilizar as relações trabalhistas. Nessas conjunturas ocorre a precarização do trabalho, fazendo emergir vínculos temporários adaptáveis a ofertas flutuantes (subcontratações) e, ainda, adoção de formas flexíveis de remuneração, que implicam em ganhos modestos de salários reais, acirrando a competição entre os trabalhadores, enfraquecendo o poder sindical.

Quando fica claro que nem mesmo o poder estatal, sabe lidar com os presos, abra-se um precedente para enraizar no seio da sociedade, os estigmas sociais, que credita aos presos, a visão de que são delinquentes e incorrigíveis, dificultando sobremaneira seus processos de ressocialização.

A esse respeito, assim afirmava Foucault:

Aquilo que, no início do século XIX, e com outras palavras criticava-se em relação à prisão (constituir uma população 'marginal' de 'delinquentes') é tomado hoje como fatalidade. Não somente é aceito como um fato, como também é constituído como dado primordial. (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Pelo sistema de cumprimento de penas no Brasil, existem três regimes diferentes, sendo que no regime fechado, o preso deve cumprir pelo menos 1/3 da pena em instituição fechada, sem sair do estabelecimento. Já no regime semiaberto, o presidiário pode sair para trabalhar no período diurno, retornando no período noturno à prisão para dormir. No regime aberto a característica é a saída do preso para trabalhar e ao invés de retornar para o presídio à noite, obtém faculdade de recolher-se ao seu domicílio, sem poder sair dele, após as 22 horas. Para ter direito a essa progressão de regime de pena é necessário ter passado pelo regime semiaberto e demonstrar bom comportamento.

É inegável, que as condições insalubres dos presídios, a falta de preparação dos profissionais para atuar no trato com a clientela prisional, as condições físicas inadequadas e maus tratos a que os presidiários estão expostos a todo o momento, contribuem para que as chances de ressocialização dos presos sejam pequenas.

Cabe ressaltar, que as situações degradantes do sistema prisional brasileiro, deixam marcas não só físicas, como psicológicas nos presos, uma vez que atentam contra a dignidade da pessoa humana e a encoraja a continuar na vida delituosa.

As deficiências no sistema prisional brasileiro estão relacionadas com a violência institucionalizada, desenvolvida pelas políticas prisionais, cujas deficiências são sentidas no déficit de vagas, que faz com que milhares de presos cheguem a conviver em uma pequena cela, em ato de revezamento para dormir, sendo anulados os valores morais e éticos do ser humano.

É óbvio que a solução para esse problema não se resume na necessidade da construção de mais estabelecimentos prisionais. Vê-se que a superlotação do sistema prisional reflete um problema social, institucional e moral, que vai além do que as grades e muros das prisões podem representar.

Pensar que os apenados no pós-pena alcançarão a “liberdade”, soa como uma ambiguidade, posto que numa sociedade capitalista, tal “liberdade”, seja sinônimo apenas de poder se deslocar por determinados espaços, dos quais estava privado, pois os mesmos continuam aprisionados à dominação exercida pela elite e pelo poder Estatal, que legitima tal dominação.

Assim os pensamentos dirigidos à ressocialização dos apenados a fim de garantir sua liberdade plena, devem ser precedidos da compreensão, daquilo que de fato se entende por “liberdade”. Nesse sentido, carecemos da compreensão da liberdade relacionada diretamente com a emancipação do ser humano, que contribuem sobremaneira para a legitimação do ser humano como ser social, conferindo ao mesmo sua condição de cidadão.

A emancipação humana na perspectiva deste estudo possui exatamente o sentido que lhe foi atribuído por Marx (2010), quando apresentou o entendimento que tal emancipação corresponderia a uma forma de sociabilidade, cuja abrangência caminharia para além do capital.

Assim, para Marx, essa sociabilidade confere ao homem a condição de ser plenamente livre, podendo, portanto, controlar de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção de riqueza material, sem que haja a exploração do homem pelo homem e a partir daí atingir o conjunto da vida social. Assim a emancipação humana a que Marx menciona decorre da compreensão de que a “liberdade essencial não pode efetivar-se sob a (des) ordem humano-societária do capital” (CHASIN, 2000, p.151).

Marx apresentou a argumentação de que a *emancipação política* significou, através da luta de classes, um mecanismo importante para se buscar a liberdade, porém de maneira formal. Assim pontua que com a *emancipação humana* é possível romper com o poder hegemônico do Estado, rompendo assim com a dominação e exploração de uns homens sobre os outros, os quais consideram inferiores de seu ponto de vista. O que se busca nesse ínterim é a conquista da liberdade.

Contrastando esses apontamentos com a realidade atual do contexto brasileiro é possível vislumbrar que as lutas de classes contribuíram para a criação de diversos ordenamentos jurídicos, com garantias de direitos sociais, porém a sua implementação estende-se para além das leis formais que as fundamenta. Assim avoca-se a emancipação humana como necessária para que ocorra no contexto real a efetivação de tais direitos, de modo a propiciar alterações na dinâmica da vida social, com vistas ao alcance de uma sociedade plenamente livre.

Tonet (2013) mencionou as dificuldades em organizar a educação escolar na atualidade para conferir-lhe um caráter emancipar. Assim o autor elencou cinco pontos que em sua visão, são requisitos cruciais para a realização dessas atividades, sendo elas;

- 1) Conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana); 2) Apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista; 3) Conhecimento da natureza específica da educação; 4) Domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados; 5) Articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores. (TONET, 2013, p. 1).

Para a estruturação dos argumentos sobre as quais se sustenta o caráter emancipador apontado por Tonet, parte-se da sua leitura acerca da realidade vivenciada na atualidade, agravada pela crise, que tem como responsável último o processo de produção e reprodução do capital. Essa crise, segundo o autor, afeta, de modo diverso, todas as formas da existência humana, cujos desdobramentos são sentidos na área da educação e impõe a necessidade do desenvolvimento de tarefas também específicas, quando se pretende que essa atividade contribua para a construção de uma forma de sociabilidade para além do capital.

Tonet (2013), amparado no pensamento de Marx, menciona que essa seria a forma mais elevada possível da sociabilidade e da liberdade humanas, que caminhará exatamente a uma articulação entre o “reino da necessidade” e o “reino da liberdade”, conforme o sentido que lhe tinha sido atribuído por Marx. Para Tonet, essa forma de sociabilidade implica na superação radical de todas as categorias (econômicas, políticas, ideológicas e sociais), que perfazem o modo de produção capitalista.

Para a construção dos argumentos que fundamentassem a propositura dos estudos das atividades de caráter emancipador, Tonet (2013), partiu do princípio de que estas se constituem como parte de um processo de conquista da emancipação humana e não à sua plena efetivação. Assim o autor definiu as atividades emancipadoras como sendo resultante da sua conexão direta ou indireta com o objetivo final, isto é, na construção de uma sociedade plenamente livre.

As atividades emancipadoras, segundo Tonet (2013), permitirão a construção de uma sociedade plenamente livre, logicamente participando dentre outras esferas da dimensão educativa, tanto na expressão escolar, como na extraescolar.

Nessa lógica, pensar a educação na concepção de Tonet (2013), possibilita entendê-la como sendo:

A educação é, certamente, uma das dimensões de grande importância para a reprodução social. Ela existe desde os primeiros momentos da vida social, pois, ao contrário dos animais, os homens não nascem sabendo o que devem fazer para se reproduzir socialmente. A educação é condição imprescindível para que os seres humanos singulares se tornem, de fato, membros do gênero humano. Por isso eles precisam se apropriar do patrimônio – material e intelectual/cultural - acumulado, em cada momento, pela humanidade contribuindo, ao mesmo tempo, para a construção deste mesmo patrimônio. A forma e a medida em que este processo de apropriação/efetivação se derem nos permitirá aferir o estágio concreto em que se encontra o ser social. (TONET, 2013, p. 3-4).

A crise da atualidade, segundo Tonet, diz respeito, de maneira direta à educação, quando a relacionamos com o trabalho. Aliás, o autor filtra a conceituação de trabalho em Marx, como sendo fundamento ontológico do ser social. Para ele, quando o trabalho está em crise, seus reflexos são sentidos na educação, principalmente diante na inadequação das formas dos processos educacionais anteriores frente às novas demandas geradas por novos processos de produção, por meio da constatação de que a formação adquirida pelo trabalhador anteriormente pelo trabalhador já não condizem com a nova realidade.

E para o alcance de formação para as novas demandas, segundo Tonet, a educação se curva as interesses de mercado e passa também a ter o caráter mercantil, como forma de expansão dos investimentos do capital, sob o escopo da valorização humana, dos princípios de solidariedade e cidadania para a formação para o trabalho.

A educação prisional também sofre influência do capitalismo, tal qual nos apontou Tonet (2013), quando estabelece que para a ocupação dos postos de trabalho exige-se uma formação para além das possibilidades da realidade atual vivenciada no sistema prisional e ainda quando aproveita a mão de obra do trabalhador preso que ganha menos de um salário mínimo para desempenhar a mesma função de um trabalhador fora da prisão.

Manacorda (1996) caminha na mesma esteira que Tonet, quando aborda a educação e trabalho como possibilidade de formação *omnilateral*, que caminha para além da simples formação para o exercício do trabalho, mas amplia-se para uma formação humana de maneira a alcançar o desenvolvimento completo, inserindo os sujeitos sociais no mundo do saber, oportunizando a ampliação do conhecimento humano, abrindo perspectivas para um processo de humanização capaz de romper com os processos de alienação no meio social.

Essa ruptura com os processos de alienação, tal qual nos apontou Manacorda podem ser considerados pontos significativos para os processos de humanização no sistema prisional. A formação da identidade educacional dos alunos privado de liberdade não deve se limitar à mera escolarização. Mas por outro lado abre a possibilidade da formação integral dos alunos, independente do tipo de crime cometido por eles, e da condição de pena a que estão submetidos

Assim, o caráter emancipador pressupõe caminhar no sentido de estabelecer o diálogo entre o real punitivo e o ideal libertador da educação, constituindo-se como uma forma de propor a transformação do cárcere, de um espaço de punição e repressão, para um espaço educativo de aprendizagem, com vistas à ressignificação de valores sociais pertinentes, que são propiciadores da ressocialização dos apenados.

A respeito dessa temática, o parecer nº 4/2010 do CNE/CEB, menciona que:

A natureza do estabelecimento penal, como funciona hoje, é hegemonicamente mais punição do que recuperação do apenado. Em tal ambiente de pouco espaço para o exercício da individualidade e da reflexão, a educação fica minimizada em seu potencial de recuperação das pessoas encarceradas. Além disso, dificulta a prática educativa. É necessário mudar-se a cultura, o discurso e a prática para compatibilizar a lógica da segurança (de cerceamento) com a lógica da educação (de caráter emancipatório), pois ambas são convergentes quanto aos objetivos da prisão: a recuperação e a ressocialização dos presos. (PARECER CNE/CEB nº 4/2010, p. 5).

A oferta de uma educação que propicie a transformação do potencial dos encarcerados, em competência, implica em pensar uma educação para além das grades, que não reproduza no espaço escolar a repressão e a punibilidade realizada comumente na prisão. A supressão desses espaços de dominação, legitimados por um regime jurídico que lhe dá suporte, se dá exatamente pelo desenvolvimento da emancipação humana.

O Parecer CNE/CEB nº 4/2010 enfatiza a necessidade da educação no sistema prisional, afirmando que:

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nestas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo. (PARECER CNE/CEB nº 4/2010, p. 14).

ONOFRE; JULIÃO (2013) chamam a atenção para o risco que correm os espaços escolares prisionais, quando pretendem se firmar como espaços de reeducação e ressocialização, construindo suas propostas pedagógicas, ancoradas no exercício autoritário do poder, e com isso acabam por comprometer tais processos e passam a funcionar como fomentadores do processo avesso.

A prisão constitui um ambiente de contrastes, diante de sua natureza constitucional e institucional. Porém, o trabalho escolar no sistema prisional, mostra-se como uma das possibilidades para o desenvolvimento de habilidades e competências, que conferem ao

indivíduo preso, as capacidades necessárias para o exercício da cidadania e preparação para o trabalho.

Na leitura de Scarfó (2006) é preciso redimensionar os discursos, pois a participação do apenado em processos educativos por si só, não garante que o mesmo estará em condições de ressocializar e reintegrar-se à sociedade. Assim para o autor é preciso tornar a educação prisional como um processo capaz de dar condições para que os apenados se tornem protagonistas de sua própria história, de modo a transformar sua realidade – a passada, presente e a futura, lançando mão de mecanismos que reverbere sua visão crítica do mundo e da realidade que o cerca.

São diversos os desafios para o alcance da ressocialização dos apenados, porém é fato que a educação sozinha não consegue ser a redentora para a correção dos desvios sociais, devendo, portanto existir uma correlação de forças entre o meio social e o meio prisional, de modo que as mudanças provocadas em um sejam sentidas no outro.

Todo o trabalho desenvolvido na educação prisional deixa de ter relevância se a sociedade não mudar seus posicionamentos em relação aos apenados, de modo a romper com esta cadeia cíclica de perpetuação dos estigmas, que perpassam a exclusão social e a discriminação, que deixam marcas profundas nos ex-apenados por serem tratados para sempre no meio social como ex-detentos e, portanto, criminosos.

2.3 Legislação que regulamenta a oferta de educação escolar no sistema prisional

A educação nas prisões brasileiras alcançou avanços significativos, nas políticas e acordos firmados em torno da agenda internacional de Educação para Todos, sendo referendada pela UNESCO. A articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, foi significativa para viabilizar a separação das competências de cada esfera, a fim de promover a educação prisional.

As mobilizações que culminaram na garantia da Educação no Sistema Prisional, perfizeram diversos trajetos, sendo que em 2005, foi celebrado um importante protocolo de intenções, com a estruturação em nível nacional do Projeto “Educando para a Liberdade”, numa parceria entre o Ministério da Justiça, Ministério da Educação e UNESCO. Nesse protocolo, o MEC reconheceu a necessidade da construção de uma política de educação prisional.

A legislação voltada à oferta de educação nas prisões passou por diversas modificações nos últimos anos. Dentre as mais significativas podemos citar a publicação do

Decreto Presidencial nº 7.626/2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), com o com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais.

Esse decreto também incentivou todas as unidades da federação a elaborar os seus Planos Estaduais de Educação para o Sistema Prisional em parceria com as Secretarias de Estado da Educação e Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, buscando a participação da sociedade civil organizada, para a construção de políticas públicas para esse setor (BRASIL, 2011).

Além de fomentar a construção dos Planos Estaduais de Educação para o Sistema Prisional, o PEESP também passou a representar a condição para que os investimentos da União fossem dedicados a essa área. Assim a ação de construção, ampliação, reforma e aparelhamento dos espaços destinados à educação nos estabelecimentos penais, distribuição de material didático e acervos literários, formação e capacitação de educadores, passaram a ter o financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN).

O PEESP contempla a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior, observando as diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (BRASIL, 2011).

As principais diretrizes do PEESP são voltadas à promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação, a integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal e o fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe.

Entre os principais objetivos do PEESP estão a execução de ações conjuntas entre os órgãos da federação responsáveis as áreas de educação e de execução penal, contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional, fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional, promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais e viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional.

A partir do marco inicial do Projeto “Educando para a Liberdade”, desenvolvido a partir de 2005, foram desencadeadas diversas atividades no sentido de sua efetivação, que

representaram conquistas para a Educação Prisional. Para tanto, foram desenvolvidas oficinas técnicas, seminários regionais, proposições para a alteração da Lei de Execução Penal, para que o tempo dedicado aos estudos fosse contabilizado para a Remição do tempo de pena, a busca pela elaboração de planos estaduais de Educação Prisional, como mecanismos para alcançar o financiamento da educação prisional e transferências de recursos da União.

No ano de 2006, foi realizado o Seminário Nacional pela Educação nas Prisões: Significados e Proposições, cuja síntese do documento final, apresentou proposições e reflexões acerca da gestão, articulação e mobilização, a fim de fornecer estímulos e subsídios para atuação da União, dos Estados e da Sociedade Civil, com vistas à formulação, execução e monitoramento de políticas públicas para a Educação nas Prisões. Ademais apontou a necessidade da formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta da educação prisional e os aspectos pedagógicos a serem considerados para o alcance de uma educação de qualidade.

O marco de Belém representado pela Conferência Internacional de Educação de Adultos, VI CONFINTEA, realizada em 2009, notabilizou-se pela mobilização de milhares de pessoas em diversos encontros em todo o Brasil, fomentando debates sobre a EJA, voltados prioritariamente para as dimensões inclusivas e equitativas, dentre elas os sujeitos em privação de liberdade, tendo como ponto central, o debate acerca do estado da arte em educação de jovens e adultos no Brasil, tendo como referência do documento da UNESCO.

Também em 2009 foi editada a Resolução do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) n° 03/2009 que dispôs sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, demonstrando que a educação prisional deve se calçar na legislação educacional vigente e ainda atender aos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões (2006), quais sejam: a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; e c) aspectos pedagógicos.

No ano seguinte, portanto, em 2010, o Ministério da Educação (MEC), também editou a resolução n° 2/2010, dispondo sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, tendo como pano de fundo as responsabilidades do Estado e da sociedade para garantir o direito à educação para jovens e adultos nos estabelecimentos penais e a necessidade de norma que regulamente sua oferta para o cumprimento dessas responsabilidades.

Ainda em 2010, foi realizado em Brasília o Seminário Internacional- Educação em Prisões: Convergências e Perspectivas, em parceria entre o Ministério da Justiça, o MEC e a

Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), em que foram apontadas ações educativas nas prisões, atividades de reflexão e convergência da importância da educação prisional, as cooperações internacionais, as diretrizes para a educação prisional e as propostas para o seu alcance.

A Lei nº 12.245/2010 alterou o art. 83 da Lei de Execuções Penais (Lei nº 7.210/1984), para autorizar a instalação de salas de aulas nos presídios brasileiros, destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante.

Em 2011, foi dado um importante passo no sentido de incentivar a Educação nas prisões, com as alterações na Lei de Execuções Penais (Lei nº 7.210/1984), provocadas pela Lei nº 12.433/11, que possibilitou a diminuição do tempo de cumprimento de pena, para os presos que estudam ou trabalham.

Sendo assim, estabelece que:

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

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

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

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

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

§ 6º O condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderão remir pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova, observado o disposto no inciso I do § 1º deste artigo (BRASIL, 2011).

É importante nesse ponto fazer um adendo, para relacionar a importância da educação e do trabalho, como mecanismos propiciadores da ressocialização e reintegração dos presos. Marx (2002) contribui com essa temática ao tratar da importância do trabalho como atividade humana, ao afirmar que:

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas

forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo, modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 2002, p. 211).

Vale destacar que a educação e o trabalho como forma de ressocialização, derivam exatamente da compreensão de que o trabalho modifica a natureza externa ao indivíduo e ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza. O processo de transformação do apenado emerge da necessidade de ele próprio assumir o protagonismo de suas ações, de alcançar a modificação tal qual nos aponta Marx.

Saviani (1991) faz uma importante ligação entre educação e trabalho, para a qual existe uma convergência conceitual de modo que sinonimiza-se em diversos pontos. Assim a educação nessa perspectiva implica em relacioná-la com o trabalho, considerando que:

Diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural, tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho [...]. (SAVIANI, 1991, p. 01).

Segundo Saviani, a relação da educação com o trabalho se dá exatamente pelo fato da educação ser “um fenômeno próprio dos seres humanos, o que significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência “de” “e” para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 1991, p. 01).

Para que as ações voltadas à educação prisional estivessem articuladas, de modo a alcançar o financiamento de cada ação, foi editado o Decreto nº 7.626/2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), tendo como diretrizes: a promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade, por meio da educação; a integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal e o fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe.

Já em maio de 2012, ocorreu o 3º Seminário Nacional pela Educação nas Prisões no qual o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, com vistas a orientar as unidades federativas para a elaboração dos Planos Estaduais de Educação nas Prisões, de modo a

contemplar os mecanismos de oferta da educação prisional nos presídios estaduais e federais visando efetivar o PEESP.

Havia, portanto uma lacuna no ordenamento jurídico, pois na Lei de execuções penais (Lei nº 7.210/1984) estava compreendida a obrigatoriedade de oferta apenas do Ensino Fundamental e com as alterações provocadas pela Lei nº 12.433/11 geravam uma discrepância, pois os indivíduos que já possuíam esse grau de escolaridade, ou que o atingiam no sistema prisional, ficavam tolhidos do direito de alcançar a Remição por meio dos estudos. Para resolver essa problemática e no sentido de se buscar a universalização da educação básica, foi promulgada a Lei nº 13.163/15 que alterou a Lei de execuções penais para instituir o ensino médio nas penitenciárias.

Portanto atualmente existem ordenamentos jurídicos capazes de garantir a oferta de educação básica em todo o sistema prisional, sendo que o tempo dedicado aos estudos pode ser também contabilizado para a Remição e diminuição de pena.

2.4 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional

O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 define a Educação de Jovens e Adultos como aquela destinada a pessoas “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, representando, assim, uma regulamentação do art. 208 da Constituição Federal de 1988.

O relatório divulgado pelo Ministério da Justiça (2014), contendo os dados da escolarização dos presos brasileiros, apontou que oito em cada 10 presos estudaram no máximo, até o ensino fundamental. Evidencia-se a necessidade de ofertar a EJA no sistema prisional, como um importante mecanismo para a correção de tal disparidade.

A significação da EJA, para a universalização da educação, foi endossada por diversos documentos, tais como: o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), sobretudo na meta de nº 9, cujo objetivo era elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% já no primeiro ano de vigência do plano, portanto, já em 2015 e, até o final da vigência desse PNE em 2024, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

A meta de número 10, do PNE contempla a busca por oferecer um acréscimo de no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) no número de matrículas na educação de jovens e adultos integrados à educação profissional, nos ensinos: fundamental e médio. Pretende-se ainda, elevar a taxa de matrícula na EJA profissional, ligada ao Ensino Fundamental, dos 0,4

identificados em 2014, para 25% até 2024, e no Ensino Médio, elevar dos 3,3% registrados em 2014 para 25% até 2024.

A EJA possui suas especificidades, para contemplar aquilo que de fato é relevante e significativo, para o progresso e aumento do conhecimento de seu público, tendo como ponto de partida o respeito aos seus conhecimentos anteriores, aos seus anseios e particularidades.

As diretrizes da EJA (2010) apontam para três funções básicas, quais sejam:

a) Função Reparadora (a qual favorece ao jovem e ao adulto a igualdade de acesso a uma escola de qualidade e que corresponda a suas especificidades socioculturais); b) Função Equalizadora (a qual permite a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, sejam pela repetência, evasão, desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas); c) Função Permanente/Qualificadora (a qual se configura no próprio sentido da EJA - a busca incessantemente do aprimoramento intelectual, moral e físico). (DIRETRIZES DA EJA, 2010, p. 4-10).

Quando reportamos a EJA no sistema prisional, para o âmbito das indicações de parâmetros a serem observados, em face dos apontamentos da UNESCO, e das diretrizes nacionais para a educação prisional, é possível verificar a existência de um entrelaçamento dos princípios da equidade, diferença e proporcionalidade, dando abertura para que cada unidade escolar faça a adequação de seus projetos pedagógicos, tendo como referência as diretrizes curriculares nacionais e as diretrizes organizacionais da EJA no sistema prisional.

Além disso, a diretriz organizacional da EJA prisional estabelece em seu art. 5º, que tanto os Estados, o Distrito Federal e a União, levando em consideração as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade, deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a adoção de novas metodologias e tecnologias educacionais. Estabelece ainda a necessidade de criar programas educativos na modalidade Educação a Distância (EAD), a serem empregados no âmbito das escolas do sistema prisional.

O art. 9, das Diretrizes organizacionais da EJA no sistema prisional, estabelece também que a oferta de Educação Profissional nos estabelecimentos penais deverá seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, inclusive com relação ao estágio profissional supervisionado concebido como ato educativo.

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica ao tratar da EJA, em seu art. 28, parágrafo segundo, pontua que:

Os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de

tempo e espaço, para que seja(m): I - rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos; II - providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas; III - valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes; IV - desenvolvida a agregação de competências para o trabalho; V - promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho; VI - realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos (BRASIL, 2010).

O Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE-GO), regido pela Lei nº 18.969/15, em vigor para o decênio 2015/2025, possui entre outros objetivos: a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, construção do padrão da qualidade social da educação, formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade. Ademais, o referido plano é composto por 21 metas, que se desdobram em estratégias com vistas ao seu alcance.

A população carcerária goiana é formada em sua maioria por negros, sendo esse grupo representado por 74,6%, estando, portanto, acima da média nacional que é de 67,1%. Considerando que em relação ao grau de escolaridade, apenas 33% possui o ensino fundamental incompleto e ainda 17% são alfabetizados sem cursos regulares e sem comprovação de escolaridade na forma documental, portanto, analfabetos funcionais, verifica-se a necessidade de intensificar as ações para a oferta de educação no sistema prisional, principalmente para alcançar essa população historicamente alijada dos processos educacionais.

Nesse sentido, no plano supramencionado, foram propostas algumas ações e estratégias a fim de contemplar o aumento de escolaridade da população negra e pobre. Assim a meta nº 6, apresenta que:

Meta 6 - Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) anos ou mais, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano Estadual de Educação, inclusive, para as populações do campo e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (PEE-GO, ANEXO I, 2015, p. 18-19).

Como estratégia para alcançar essa meta, foi proposta a ação de assegurar a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de maneira gratuita, do Ensino Fundamental e Médio,

para pelo menos 50% da população acima de 15 anos que não tenha atingido essa escolaridade.

O plano propõe-se também a garantir em todas as unidades prisionais, a oferta do ensino público, como direito humano, privilegiando a modalidade de EJA integrada à formação profissional, em articulação com os órgãos estaduais de educação, cultura, esporte, segurança pública e administração penitenciária, bem como com os setores de saúde, trabalho, meio ambiente, assistência social.

Para além disso, o plano propõe também assegurar a oferta de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas de Ensino Fundamental (incluindo-se a alfabetização) e Médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores em regime de colaboração, conforme as diretrizes nacionais.

O PEE-GO (2015) na meta nº 7, busca universalizar a alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais, tendo como estratégia a busca pela adequação da Proposta Pedagógica Curricular da EJA nas prisões e para as instituições de medida socioeducativa para que atendam às necessidades educacionais próprias do Sistema em que estão inseridos, com orientação pedagógica específica, respeitando o conhecimento formal ou informal, e adequado à carga horária e trajetória do aluno jovem e adulto privados de liberdade.

Quanto ao financiamento da EJA prisional, ainda dentro da meta nº 7, existe a estratégia que visa garantir recursos financeiros públicos, dentro do Plano de Ações Articuladas – PAR, para atendimento e ampliação gradativa das demandas das escolas que ofertam a EJA, nas Unidades Prisionais de Goiás e Centros de Medidas Socioeducativas.

Em relação à formação dos professores para o atendimento à EJA prisional, o PEE-GO (2015), propõe-se também na meta nº 7, promover a formação continuada específica aos professores, inclusive para as salas multisseriadas, nas unidades prisionais e nos locais de cumprimento de medida socioeducativa, com metodologias que contribuam para a permanência dos alunos, convencendo-os, a cada dia, da importância do seu retorno à sala de aula.

A meta nº 8 visa desenvolver cursos de EJA do Ensino Fundamental e Médio, integrados à educação profissional em pelo menos 25% das unidades de EJA, tendo como estratégia, dentre outras, garantir a expansão oferta de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando formação específica aos professores.

O Estado brasileiro tem sido historicamente incompetente para prover educação e trabalho ao preso. Constroem-se unidades prisionais sem espaço para oficinas de trabalho. Constroem-se unidades prisionais sem escola. Existem escolas que não ensinam. A educação para o trabalho é absolutamente ignorada, quando existem recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) que podem ser utilizados para tal finalidade. (LEMGRUBER, 2004, p. 336).

É impreterível pensar em Paulo Freire, quando nos referimos à Educação de Jovens e Adultos, principalmente no contexto prisional, em que diversos presos não são alfabetizados e diante da alta rotatividade, a qual o preso é submetido acaba por interromper em diversos momentos, dentro do sistema prisional, ciclos ininterruptos de aprendizagem.

Entendendo que Freire (1995), consolidou seus posicionamentos acerca da educação popular, que primava pela busca de uma consciência crítica, o Método Paulo Freire tem muito a contribuir para a educação prisional, principalmente por propor a libertação de toda forma de alienação, sendo a educação nesse contexto, entendida como uma prática de liberdade.

Os presídios brasileiros desenvolvem a cultura da repressão, que vem a calhar com o que Paulo Freire definiu como “Cultura do Silêncio”. Assim, em diversos contextos o sistema prisional brasileiro infunde no próprio preso, uma autoimagem negativa, tal qual nos apontou Freire, de modo a silenciá-los, tornando-os oprimidos por um sistema de dominação.

A proposta de uma educação que liberte o indivíduo e que o transforme, deve ter relação com sua leitura de mundo, de seu significado e sentido como ser social. É através do ensino que os encarcerados têm a oportunidade de se humanizarem e se transformar. “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 29).

Assim Freire ao tratar da liberdade do oprimido praticada pelo opressor, argumenta que para romper com tal situação, faz-se necessário a construção de um processo de liberdade, que alcance, ambos os sujeitos, devendo, portanto ser uma luta a ser travada por todos, sendo, portanto uma ação social que não pode ocorrer isoladamente.

Transpondo esses apontamentos para a realidade da educação prisional, como pode o preso sair da situação de opressão, de modo a alcançar sua ressocialização, se a educação que lhe é proposta, os métodos, as metodologias, as práticas e concepções pedagógicas, estiverem voltadas para a manutenção das forças de quem oprime sobre os oprimidos? Nesse sentido Freire apresenta a importância do professor entender seu papel problematizador a fim de buscar uma educação que se firme como aquela que almeja a liberdade do indivíduo.

Os presos, em diversos momentos, pela sua condição de privação de liberdade e pelas dificuldades que terá que enfrentar no pós- pena, pelo descredito em relação à sua

ressocialização e as conseqüentes dificuldades para a sua reintegração à sociedade, acabam por serem rotulados como desumanos, portanto tratados como coisas.

Sendo assim ao buscar a ressocialização por meio da educação, busca-se em primeiro momento, destituir a condição que lhe foi atribuída de “coisa”, para um estado novo, fazendo assim com que esse processo aponte para a liberdade, assim como aponta Freire, ao afirmar que: “A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo” (FREIRE, 1987, p. 19).

O sistema prisional reflete em sua estrutura, uma relação de violência, que dificulta a compreensão de quem a praticou em um primeiro momento, se foram os presos que cometeram crime e por isso estão presos, ou se foi o Estado o fomentador dessa criminalidade ao desenvolver políticas públicas propiciadoras das desigualdades sociais. Estado este representante dos interesses da classe dominante, se assim não fosse “Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência [dos dominantes] que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão” (FREIRE, 1987, p. 23).

Percebe-se nesses apontamentos a contribuição de Paulo Freire para a educação prisional, principalmente na alfabetização dos adultos presos, aos quais as ações e propostas de Freire se amparavam numa leitura de mundo que alcançaria maior alcance do que apenas o domínio da leitura silábica, mas ampliaria para uma leitura crítica do mundo, capaz de libertar o homem das amarras da opressão.

O contexto da educação prisional é constituído por incertezas, posto que, ocorrem interrupções na ministração das aulas ao menor sinal de rebelião nos presídios e também de rupturas, pois quando os presos são transferidos ou tem progressão de regime, interrompem ou paralisam os seus estudos.

Esse contexto adverso e descontínuo constitui-se como um dos principais desafios, para o desenvolvimento de práticas educativas, que mesmo não podendo contemplar todos os aspectos a que poderia, cumpre a função que lhe é possível. Assim para Freire “[...] a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (FREIRE, 1995, p. 96).

Embora o contexto de vida dos presos, em sua grande maioria, antes de adentrar no sistema prisional, foi marcado por diversos contrastes, que foram desde os desajustes sociais até o universo da violência e criminalidade, existe nesse meandro uma carga de experiências e conhecimentos de vida, que possui relevância e devem ser considerados e incorporados nas práticas e ações pedagógicas desenvolvidas na educação prisional.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feita” com que chegam à escola (FREIRE, 2004, p. 64).

Freire confere nesse sentido, uma significância para as experiências informais, serem consideradas para a efetivação da prática educativa, ao passo que cada espaço, por meio das interações que propicia converte-se em espaço de aprendizagem.

Nesse sentido Freire afirma que:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 1995, p. 50).

Adentrando nesse universo contraditório da educação prisional, vê-se a necessidade do professor também trabalhar essas dimensões e de certa forma incorporá-las às suas práticas. A sua ação deve ser pautada na visão crítica de como pode agir num espaço de conflitos a fim de promover a aprendizagem.

Nesse contexto, Gadotti (1993) nos oferece alguns apontamentos:

A característica fundamental da pedagogia do educador em presídios é a contradição, é saber lidar com conflitos, com riscos. Cabe a ele questionar de que maneira a educação escolar pode contribuir para a prisão e o preso, para tornar a vida melhor e para contribuir com o processo de desprisionalização e de formação do homem preso. (GADOTTI, 1993, p. 128).

Assim a educação prisional, nessa perspectiva, é um processo contraditório por propor dentro de um espaço aprisionado, por entre as grades, um processo emancipador e libertador, cuja proposta não se enquadra apenas na reprodução dos modelos pré-concebidos das escolas conteudistas que se proliferam a todo o momento no contexto brasileiro.

Quando o assunto é EJA prisional, integrada com a educação profissional, o que podemos apreender do contexto real é que tem se tornado prática a oferta de cursos técnicos rápidos, que não propiciam de fato uma profissionalização do apenado, com cursos básicos e que refletem a intencionalidade de manter os presos em trabalhos com menor prestígio social. Não há nesse sentido, o que se falar em educação profissional com cursos aligeirados e simples.

O perfil do professor da EJA prisional tem um diferencial, ao engendrar num espaço tão contraditório e propor uma ação pedagógica comumente também contraditória, a fim de

discutir e rediscutir novas possibilidades e desafios de uma educação significativa e transformadora.

Assim, as práticas pedagógicas, o Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares prisionais, o perfil dos alunos e professores, refletem, sobremaneira, em que tipo de educação é proposta, sendo um divisor de águas a ser considerado o processo de construção e reconstrução de identidades, tanto do professor, do aluno de modo a alcançar todo o sistema prisional.

Conclui-se que o direito à educação escolar prisional possui um ordenamento jurídico robusto, porém ainda está longe de ser minimamente implementado. Os presídios brasileiros utilizam-se de improvisações de espaços físicos e falta de articulação para a construção de uma proposta de ensino diferenciado, voltado especificamente para os espaços de privação de liberdade. Torna-se contraditório pensar em qualidade da educação prisional e sua importância para os processos de humanização e emancipação dos detentos, ao passo que é um direito restrito a poucos.

CAPÍTULO 3:

COLÉGIO ESTADUAL DONA LOURDES ESTIVALETE TEIXEIRA: UMA ESCOLA PÚBLICA NO SISTEMA PRISIONAL

O objetivo deste capítulo é analisar e discutir os dados coletados junto aos alunos, professores e gestores do Colégio Estadual Dona Lourdes Estivalete Teixeira, que serviu de campo para a realização desta pesquisa. Igualmente, busca analisar as contradições, as tensões no processo de implementação da EJA prisional nessa unidade escolar com vistas a promover o direito à educação aos indivíduos privados de liberdade da Penitenciária Odenir Guimaraes no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia.

Para tanto, apresenta-se um breve relato das visitas ao local pesquisado, fazendo as correlações com as teorias que fundamentam as relações entre Estado, Educação e Prisões e os campos de força que em lócus puderam ser identificados na realização da pesquisa. Após traça-se um perfil dos alunos (detentos) de um modo geral e de todos os professores/gestores que atuam na unidade escolar.

Após de maneira mais específica busca-se traçar o perfil dos 51 alunos que participaram da pesquisa e sua visão acerca da escolarização no sistema prisional e as possíveis contribuições dos processos educacionais apontados por eles durante e após o cumprimento de pena.

Da mesma forma, foi traçado o perfil dos 14 professores e gestores que participaram da pesquisa e que atuam na unidade escolar pesquisada, demonstrando sua visão sobre a EJA prisional, as metodologias e propostas curriculares para a educação no Sistema Prisional.

Por fim analisa-se o Projeto Político-Pedagógico, o regimento Escolar e o Projeto de Remição pela Leitura, bem como os apontamentos de similitudes ou contrastes com as teorias apontadas na pesquisa.

3.1 Relatórios das visitas ao Colégio Estadual Dona Lourdes Estivalete Teixeira

A primeira visita ao Colégio Estadual Dona Lourdes Estivalete Teixeira foi precedida de uma solicitação da Secretaria de Estado da Administração Penitenciária e Justiça (SAPEJUS), onde foi encaminhado um ofício por parte da PUC-GO, solicitando autorização para que a pesquisa fosse realizada no POG e unidade escolar supracitada.

Após a autorização foi realizada a primeira visita, onde num primeiro momento a inquietação representava um misto de tensão e expectativa, uma sensação de medo ante todo o aparato policial e da situação de segurança no controle de entradas e saídas do presídio. Logo na entrada deparei com a primeira cancela, onde havia policiais que revistam as pessoas e os carros que adentram ao complexo prisional.

A entrada ao Complexo prisional de Aparecida de Goiânia é sempre precedida de uma primeira identificação na guarita de entrada, onde além da apresentação de documentação e justificativa dos motivos da visita é também realizada uma revista interna nos carros dos visitantes para garantir que não estejam entrando com drogas, armas ou quaisquer outras coisas que não sejam permitidas no regimento do Complexo Prisional.

No percurso seguinte à primeira apresentação é possível visualizar os prédios da Administração Penitenciária, uma quantidade grande de soldados da Polícia Militar, pois funciona também dentro do Complexo prisional o 36º Batalhão da Polícia Militar de Goiás. Ao fundo é possível visualizar as dependências da Penitenciária Odenir Guimarães (POG) e do seu lado esquerdo as dependências do Centro de Inserção Social Consuelo Nasser (Presídio Feminino).

Para a entrada na Penitenciária Odenir Guimarães é feita uma triagem, onde existe a lavratura dos termos da visita em livro próprio e registro online da visita. Os documentos de identidade ficam retidos no guichê de entrada, bem como celulares ou quaisquer outros aparelhos eletrônicos. Após esse procedimento todos são encaminhados para um aparelho detector de metais, (inclusive os funcionários) e então é permitida a entrada.

Na parte interna da penitenciária, o pesquisador foi encaminhado à sala do Diretor, que já tinha sido anunciado da visita do mesmo e já tinha permitido que a pesquisa fosse realizada. Sendo assim foi apresentado o projeto de Pesquisa, com a explicação de suas finalidades e abrangências. O diretor informou que naquele momento não haveria a possibilidade de realizar a visita no Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira, pois era um dia de trabalho coletivo e os professores, coordenadores e diretor foram participar de um Seminário sobre Educação Prisional, estando a unidade escolar, excepcionalmente fechada naquele dia.

Porém o diretor convidou o pesquisador para conhecer as dependências do POG, bem como as oficinas de trabalho que são realizadas dentro do Complexo, tanto pelos detentos masculinos do POG, quanto dos femininos do Presídio Consuelo Nasser. Sendo assim, passei novamente pelos mesmos procedimentos para a entrada no POG, mas dessa vez para entrar na ala da indústria.

Dentro dessas oficinas existem diversas frentes de trabalho, que são realizadas em quatro galpões distintos. No momento da visita havia mais de 180 internos trabalhando. Assim as alas de trabalho são assim divididas:

Existe uma parceria com a Empresa Telemont “Oi”, para a confecção de uniformes, reformas de orelhões e pré-moldados. Assim esses trabalhos são divididos pelas alas, sendo que naquela destinada à confecção de uniformes, trabalhavam cerca de 60 pessoas no momento da visita e 68 para a restauração de orelhões. Pelo trabalho desenvolvido os detentos recebem $\frac{3}{4}$ do salário mínimo. O trabalho com pré-moldados é desenvolvido com a colocação de cabos ópticos nas vigas de concreto.

Existe também uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação e Esporte (SEDUCE), para a construção e reformas das cadeiras escolares, bem como com a Secretaria de Saúde, para a construção e reforma de cadeiras de rodas, para serem doadas para os hospitais e instituições filantrópicas de Goiás. É interessante ressaltar que parte da matéria prima para a realização desse trabalho tem como origem os materiais apreendidos pela polícia, tais como bicicletas, etc., e que são reutilizados nas cadeiras de roda. Esse trabalho é desenvolvido na ala de Serralheria.

Existe também uma ala dedicada à construção de redes e bolas de futebol, em parceria com o Ministério dos Esportes, para serem destinados às escolas públicas de todo o Brasil. Estavam realizando esse trabalho no momento da visita, cerca de 50 pessoas, porém existe a necessidade da entrega mais rápida dos materiais por parte do Estado para que o trabalho seja contínuo.

A parceria realizada com o SENAI permite a confecção de material escolar, tais como pastas, cadernos, etc. e de uso em escritórios, tais como mobiliários. No momento da visita cerca de cinquenta e duas pessoas estavam trabalhando nessa ala.

Segundo Costa; Rêgo; Santiago; Batista (2011), as empresas privadas são estimuladas a expandir seus negócios para o sistema prisional com a promessa de alcançar como benefícios, a utilização de mão de obra qualificada e barata, onde a remuneração tem um piso de 75% do salário mínimo.

Ainda segundo os autores, não existem encargos sociais e nem vínculo empregatício, bem como demandas trabalhistas. A jornada de trabalho é de 8 horas e são baixos os investimento em infraestrutura, pois a empresa pode utilizar dos galpões e salas das próprias unidades prisionais, logo não existem custos prediais, nem custos com aluguel, inexistência de contas de água e energia elétrica, inexistência de despesas de alimentação e vale transporte, inexistência de despesas de vigilância.

Costa; Rêgo; Santiago; Batista (2011), pontuam ainda que a relação contratual é firmada em um acordo de cooperação técnica que garante índices de produtividade esperados pelos empresários, sendo que o preso/trabalhador está a todo o momento supervisionado por um coordenador para acompanhar o seu desenvolvimento.

Assim, o preso/trabalhador é explorado e esse negócio se torna muito lucrativo, com a apropriação da coisa pública para alcançar lucro para os empresários, sob o escopo de humanizar o sistema prisional e dar oportunidade aos presos de trabalhar, remir a pena. É preciso repensar o verdadeiro papel dessas empresas, e do próprio papel do trabalhador preso. A pena diz respeito apenas à privação de liberdade. Não constitui como parte da pena, a degradação do preso, sua exploração e a exposição a situações que colaboram para a não humanização do sistema prisional.

A visita teve sua continuação com a apresentação por parte do diretor da ala chamado “Módulo de Respeito”, onde ficam os presos de melhor comportamento, que gozam de um “certa liberdade”, e podem até mesmo construir seus alojamentos, mas verifica-se que essas construções improvisadas pelos detentos são precárias e sem uma infraestrutura adequada.

Na continuação à visita foram apresentados os serviços médicos, sociais e jurídicos, e chamou a atenção para um trabalho que é realizado com os presos que são também dependentes químicos, com arte-terapia, tratamento psicológico, desintoxicação, etc. No momento da visita pode ser registrada a presença de dois psicólogos, dois enfermeiros, uma pedagoga ocupacional e uma assistente social.

Na segunda visita, após o processo de entrada pelo portão central e pelos procedimentos de praxe, que compreende a passagem pelo detector de metais, o pesquisador foi apresentado ao gestor da unidade Escolar Dona Lourdes Estivalet Teixeira, bem como ao corpo docente de um modo geral. O objetivo da pesquisa foi apresentado e pelo organograma das visitas, a primeira atividade constituía a coleta de dados documentais, sendo averiguados os dados de quantitativos de alunos, a nominata do quadro docente e dos servidores de um modo geral, a escrituração da referida unidade, regimento escolar, etc.

Sendo assim como resultado da pesquisa foi possível verificar que a unidade pesquisada possui:

Tabela 6 - Quantitativo de alunos na 1ª fase do Ens. Fundamental - 1ª Etapa EJA - 2016.

EJA- 1ª ETAPA			
SITUAÇÃO	TURNO		TOTAL
	Matutino	Vespertino	
¹¹ Desistente	-	-	-
¹² Evadido	9	23	32
Falecido	-	-	-
Normal	16	24	40
Transferido	-	-	-
Matriculados	25	47	72

Fonte: SIGE, 2016.

O Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia possui 3.955 presos, dos quais 15% são analfabetos segundo o DEPEN (2015). Nesse universo, apenas 72 alunos estão matriculados, o que representa 1,82% deste total dos presos da unidade. E quando cruzamos com os dados excluindo desistentes e evadidos, apenas 40 alunos estão matriculados e frequentam a 1ª etapa, onde são realizados os processos de alfabetização, o que corresponde a porcentagem de 1,01%.

Logicamente Esses dados revelam o quando existe um distanciamento entre o preso e seus processos de escolarização, descumprindo todas as orientações de direitos assegurados legalmente, principalmente no que concerne meta nº 9 que visa elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% já em 2015. Ignorando essa parcela da população que deveria estar nas escolas e que representa aproximadamente 5% de todos os analfabetos brasileiros, podemos afirmar seguramente que essa meta não conseguirá ser atingida.

Por mais que esta pesquisa tenha avançado no sentido de contextualizar essa problemática, a resposta mais próxima da realidade carcerária de uma maior abertura para dialogar com os presos, pois somente eles poderiam justificar o porquê de deixarem de frequentar e/ou não aproveitar essa oportunidade de estudar, mesmo estando dentro do presídio, com uma unidade escolar também inserida no mesmo espaço, e com vagas em aberto. Ou mesmo de esclarecer se eles são tolhidos deste direito por motivos administrativos e/ou disciplinares. No entanto, o contato direto com o preso decorre de autorização judicial, com um pedido de liminar que só é concedida aos seus advogados, etc., com critérios judiciais e éticos que inviabilizariam a realização desta pesquisa no tempo previsto.

¹¹ O aluno desistente, segundo a unidade escolar, é aquele que não frequentou de maneira contínua mais do que 25% da carga horária total prevista para a série/ano em que está matriculado, mas que comunicou à secretaria da unidade escolar, assinando um documento de desistência da vaga, onde esclarece os motivos da desistência do curso em que foi matriculado.

¹² É aquele que não compareceu, de maneira intercalada, a mais de 25% da carga horária total das disciplinas do curso em que está matriculado, e não prestou nenhuma informação das razões do seu abandono. Não justificou suas ausências pelos instrumentos/documentos legais aceitáveis.

Vale destacar que nesse meandro a própria cultura prisional imprime uma dinâmica repressiva e coercitiva que distancia a educação escolar das suas principais demandas. Exemplo disso é o que ocorre com as presas, que ao serem impedidas de estudar experimentam a “evasão” escolar e a acentuada distinção entre os gêneros.

Outro dado que também chama a atenção é a evasão nessa unidade escolar, que chega a quase 45%. E o que mais preocupa com essa enorme evasão na primeira etapa é pelo fato de essa ser a fase mais crítica, com uma porcentagem grande de alunos em processo de alfabetização. A evasão nessa etapa configura exatamente a continuação de ciclos de encarcerados sem alfabetização completa.

A unidade escolar pontua que diversos são os motivos para essa enorme taxa de evasão na primeira etapa, argumentando que existe uma alta rotatividade dos presos, que são transferidos de unidades prisionais a todo o momento, o que faz com que a evasão se torne acentuada e pela urgência com que decisões judiciais são cumpridas, dificulta ao próprio preso comunicar sua desistência, recaindo na configuração de evadido.

A equipe gestora/ e os professores da unidade pesquisada concordam que é necessário um alinhamento maior entre a parte administrativa do presídio, responsável por transferências, remoções, etc., com a unidade escolar, a fim de documentar de forma mais próxima do real as movimentações dos alunos da unidade escolar.

Por outro lado, a busca pelo alcance de uma educação de qualidade no sistema prisional, vai além da garantia da oferta da vaga, mas deve caminhar para a construção de propostas que viabilizem a permanência do aluno e dar condições para concluir os seus estudos.

Esses apontamentos coadunam com o que foi exposto pelo INEP/ BRASIL (2003), ao mencionar sobre a construção de uma escola de qualidade ou escola eficaz, apontando que é necessário articular a gestão financeira, administrativa e pedagógica da unidade escolar, clareando a visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido, compreendendo os elementos objetivos e subjetivos dos sujeitos envolvidos na atividade escolar, valorizando também suas percepções.

Logicamente essa construção não se pauta na mera oferta de vaga, mas numa interação que propicie de fato a implementação de uma unidade escolar prisional articulada com as necessidades da população prisional, buscando remover esse enorme abismo existente nessa demanda enorme que existe no sistema prisional, e que fica de certo modo reprimida, pois não matriculam na unidade escolar e quando o fazem, quase a metade abandona sem a conclusão de seus estudos.

Tabela 7 - Quantitativo de turmas e alunos-2016

Semestre	Nº Turmas	Nº Alunos
1º Semestre	3	11
2º Semestre	2	5
3º Semestre	2	8
4º Semestre	2	16
Total	9	40

Fonte: SIGE, 2016

Pelos dados apresentados na tabela, vê-se que existem turmas com quantidades de alunos que variam entre 3 a 8 alunos. Logo, torna-se necessário de fato implementar políticas públicas que coloquem a educação prisional para além de um direito, mas com garantia real, estimulando e fomentando uma maior participação dos detentos nesses processos de escolarização.

Nesse sentido, torna-se oportuno dialogar com as colocações de Gentilli (1995), que tece críticas a oferta de uma educação de qualidade para poucos, entendendo esse processo como um privilégio. Assim, parafraseando o pensamento do autor, pensar na implementação da educação prisional, dirigida a poucos é o mesmo que garantir um direito na lei, mais inviabilizá-lo pelas frágeis políticas de aproximação da escola prisional com o público a que ela se destina. Logo, o texto legal se torna morto, pois não consegue ser colocado em prática no contexto real.

Tabela 8 - Faixa Etária dos discentes- 1ª Etapa EJA-2016

Idade	Nº alunos
De 15 A 19 anos	0
De 20 A 29 anos	12
De 30 A 39 anos	17
De 40 A 49 anos	6
De 50 anos ou mais	5

Fonte: SIGE, 2016

A faixa etária majoritária é formada por pessoas com idades entre 20 a 39 anos. Esses dados refletem exatamente os apontamentos do Infopen, que aponta que 56% dos presos do Brasil estão na faixa de 18 a 29 anos. Essa população possui baixa escolaridade e é o que confirma o universo desta pesquisa, pois entre os alunos da 1ª até a 3ª etapa nessa faixa etária a unidade escolar possui 96 matriculados, dos quais 28% frequentam as turmas da primeira etapa da EJA, que compreende a alfabetização até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 2 - Formação dos docentes da 1ª Etapa EJA-2016

CURSO	Disciplina que leciona	SEMESTRE			
		1º	2º	3º	4º
Superior: Pedagogia, Especialização: Planejamento Educacional.	Ministra todas as disciplinas		X		
Superior: Pedagogia, Especialização: Metodologia do Ensino Fundamental.	Ministra todas as disciplinas	X			
Superior: Pedagogia, Especialização: Educação Especial no Sistema Penitenciário.	Ministra todas as disciplinas		X		
Superior: Pedagogia, Especialização: Administração Educacional.	Ministra todas as disciplinas			X	
Superior: Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira.	Ministra todas as disciplinas		X		
Superior: Pedagogia.	Ministra todas as disciplinas				X
Superior: Pedagogia.	Ministra todas as disciplinas			X	

Fonte: Nominata dos docentes, 2016.

Quanto à formação docente, os dados apontam que 86% dos professores possuem o curso de pedagogia, que é o requisito apontado pela LDB n° 9394/96 para ministrar aulas para a primeira fase do Ensino Fundamental (1ª Etapa EJA), sendo que apenas um professor possui o curso de licenciatura em Letras que não é específico para ministrar aulas nessa etapa.

Vale destacar que 71% dos professores possuem também especialização. Porém apenas um deles possui especialização específica voltada à Educação Prisional. Isto demonstra o quanto precisa ser investido na capacitação do corpo docente a fim de propiciar uma formação específica para melhorar as práticas ao ministrar aulas no sistema prisional.

Tabela 9 - Quantitativo de alunos na 2ª fase do Ensino Fundamental - 2ª Etapa EJA-2016

EJA- 2ª ETAPA			
SITUAÇÃO	TURNO		TOTAL
	Matutino	Vespertino	
Desistente	-	-	-
Evadido	50	64	114
Falecido	-	-	-
Normal	32	45	77
Transferido	-	-	-
Matriculados	82	109	191

Fonte: SIGE, 2016

Se a situação da evasão na 1ª Etapa da EJA se torna preocupante por constituir-se como etapa de alfabetização, na 2ª Etapa a evasão atinge patamares alarmantes, chegando à

porcentagem de 60%. Ou seja, a cada dez alunos matriculados nessa unidade escolar na 2ª Etapa, 6 abandonam a escola sem terem concluído os seus estudos.

A Lei nº 12.433/11 garante que para além da remição alcançada pelos estudos, que é contada a cada 12 horas de estudo intercalado em 3 dias, abate um dia de pena, esse valor ainda é aumentado em 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena. Logo para fins de remição o preso alcança amplia a redução da pena em mais de 30%, além daquela já alcançada pelos estudos, pelo trabalho e pela participação nos projetos de leitura, conforme será explicitado adiante.

Por isso, a ato de estudar torna-se mais vantajoso para efeitos de remição. É importante que o próprio privativo de liberdade, sinta a necessidade de esforçar para concluir as etapas de ensino, tendo a chance de dar prosseguimento à vida escolar.

A esse questionamento a equipe gestora e os professores da unidade apresentaram como justificativa principal o fato de vários deles obterem o benefício da pena, mudando para o regime semiaberto, condicional ou mesmo a liberdade no decurso do período letivo e deixam a unidade prisional sem ao menos pegar a transferência para continuar seus estudos fora do presídio. Além disso, diversos deles preferem abandonar a escola ao conseguir uma vaga para trabalhar nas oficinas ou fábricas, obtendo a possibilidade de ter uma remuneração e ainda considerando-se que, a cada três dias de trabalho, reduz-se um dia de pena (Redação dada pela Lei nº 12.433/11).

Nesse contexto, mesmo o preso recebendo apenas $\frac{3}{4}$ do salário mínimo para desenvolver atividades muitas vezes penosas nas oficinas, sente-se privilegiado por estar auferindo ganho. Era nesse sentido que Marx e Engels (2008) apresentaram suas críticas ao processo de exploração e alienação na sociedade capitalista. Segundo os autores, o capitalismo cultiva os valores da lógica do ter, que colaboram para a insegurança social e para o avanço da miséria, alcançados pelas relações de produção que ignoram pontos-chaves, tais como a humanização e justiça social, de modo a nos permitir identificar as contradições se esse processo de trabalho de fato visa à recuperação do condenado, ou sua punição e exploração.

Por outro lado, a maioria dos professores pontuou que vários alunos abandonam a escola por serem viciados em droga e com isso não conseguem ter concentração nas aulas ou por entrarem em conflitos com grupos rivais, outros abandonam por doenças diversas, que existe em quantidade elevada no presídio, diante das condições insalubres das celas e ainda por castigos por infrações às normas disciplinares da unidade prisional.

Ao mesmo tempo em que passamos a questionar se afastar um preso da escola por mau comportamento seria uma atitude acerta, precisamos refletir da mesma forma sobre a própria estrutura prisional, onde um preso tem acesso a drogas e fica doente e não tem acesso aos tratamentos que oportunizem a sua plena recuperação de modo a não abandonar a escola em decorrência desse fato. O que ocorre nesse meio que permite que o tráfico de drogas ocorra livremente nas dependências prisionais?

Quando a instituição prisional é complacente com essa situação, ocorre exatamente o que Goffman (1974) apontava como “ajustamentos secundários”, em que o preso possui benefícios ilícitos que lhe permite usar drogas dentro da unidade prisional, subvertendo as regras, tendo o aceite dos agentes prisionais, num sistema de garantias de privilégios aqueles que conseguem “pagar” por essas concessões, ou que demonstram “poder” dentro do presídio ao ponto de propor rebeliões e fuga em massa colocando em cheque a falsa impressão de normalidade e de disciplinamento que os presídios tentam passar.

O poder estatal na figura dos seus agentes tem total responsabilidade sobre essa situação. A prisão enquanto instituição é parte da estrutura de Estado, que segundo Goffman, Foucault e Berger possui objetivos de controle no contexto social macro, que vai além do controle da vida da população carcerária e servem ideologicamente para as atividades de domesticar corpos e mentes por meio de atividades desenvolvidas, principalmente as laborativas (nas oficinas, fábricas e indústria), com o cunho da ampliação da lógica da sociedade moderna-neoliberal, trazendo novamente à tona a contradição entre o punir e recuperar.

Tabela 10 – Quantidade de turmas da 2ª Etapa-2016

Semestre	Nº Turmas	Nº Alunos
1º Semestre	2	19
2º Semestre	2	19
3º Semestre	2	11
4º Semestre	2	8
5º Semestre	2	17
6º Semestre	2	3
Total	12	77

Fonte: SIGE, 2016

As turmas da 2ª fase da EJA também são pequenas, com uma média de 6,4 alunos por turma. Pelo exposto, existem diversas vagas ociosas, mas é preciso dialogar com outras vertentes que dificultam o acesso dos demais alunos a essa unidade escolar e as condições para que permaneçam.

Tabela 11 – Faixa Etária dos discentes - 2ª Etapa EJA-2016

Idade	Nº alunos
De 15 A 19 anos	0
De 20 A 29 anos	30
De 30 A 39 anos	32
De 40 A 49 anos	14
De 50 anos ou mais	1

Fonte: SIGE, 2016

Quanto à faixa etária, a 2ª etapa da EJA acompanha a tendência de ter a maioria do público formado por pessoas de 20 a 39 anos, abrangente nesse universo a população de 18 a 29 anos, que representa a maioria da população prisional e reflete o quanto essa parcela da população não frequentou a escola antes do aprisionamento e conseqüentemente esses dados reforçam o que ocorre no contexto da sociedade.

Quadro 3 – Formação dos docentes da 2ª Etapa EJA-2016

Curso	Disciplina que leciona	Semestre					
		1º	2º	3º	4º	5º	6º
Superior: História	Arte						X
Superior: História	Geografia	X	X	X			
Superior: Física, especialização: especialização em Ciências	Matemática	X	X	X	X	X	X
Superior: pedagogia, Especialização: Planejamento Educacional	Arte				X		
Superior: Pedagogia, Especialização: Planejamento Educacional	Ciências	X					
Superior: Geografia	Geografia			X	X	X	X
Superior: Geografia	História	X	X	X	X	X	X
Superior: Pedagogia, Especialização: Educação Especial no Sistema Penitenciário	Geografia			X	X	X	X
Superior: Pedagogia, Especialização: Educação Especial no Sistema Penitenciário	História	X	X	X	X	X	X
Superior: Letras - Língua Portuguesa, Especialização: Educação Especial no Sistema Penitenciário	Língua est. Mod. Inglês	X	X	X	X	X	X
Superior: História, Especialização: Licenciatura em História	Geografia				X	X	
Superior: História, Especialização: licenciatura em história	História	X	X	X	X	X	
Superior: Letras - Língua Portuguesa, Superior: Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira, Especialização: Psicopedagogia Institucional e Clínica	Língua portuguesa					X	X
Superior: História, Especialização: Métodos e técnicas de Ensino	Geografia						X
Superior: História, Especialização: Métodos e Técnicas de ensino	História						X
Superior: Pedagogia, Especialização: Administração Educacional	Arte				X	X	X
Superior: Geografia, Especialização: Métodos e Técnicas de ensino, Especialização: Orientação Educacional	Arte	X	X	X			

Fonte: Nominata dos docentes, 2016.

A LDB nº 9.394/96 estabelece em seu artigo 62 que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena [...]”. Essa exigência recebeu atenção da meta nº 15 do PNE, que visa exatamente ampliar a formação dos docentes, ao buscar:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de **licenciatura na área de conhecimento em que atuam** (PNE- 2014-2024, p.78) (*grifo nosso*).

Essa meta vem a calhar com o contexto de formação dos professores brasileiros, pois segundo o MEC/INEP (2016) a porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior no Brasil em 2016, correspondia a 77,5%, somados os que atuavam na própria área de formação e os que atuavam fora da área de formação. Ressalta-se que a meta propõe alcançar o índice de 100% dos professores da Educação Básica com curso superior até 2024.

Além disso, o MEC/INEP (2016) aponta que até 2016 a porcentagem de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental que possuíam formação superior, **na área em que lecionavam**, correspondia a apenas 46,9%, sendo a meta até 2024 chegar a 100%. No Ensino Médio essa situação não é muito diferente, pois até 2016 os docentes com formação superior, **na área em que lecionavam**, eram de apenas 54,9%, segundo o MEC/INEP.

Na unidade escolar pesquisada, vários professores ministram aulas em disciplinas para as quais não estão habilitados, uma afronta ao que está expresso na LDB. Um mesmo professor ministra em duas ou mais disciplinas, completando carga horária. No que pese ao fato de lecionarem em disciplinas para as quais não estão habilitados, os professores dessa instituição passam a ser professores-executores de aulas.

Essa política goiana que ignora se o professor possui conhecimento científico para ministrar uma disciplina escolar foi fortemente criticada pelo autor Libâneo, quando argumentou que a política educacional goiana tem primado pela “Institucionalização do ‘professor-executor’ (tarefeiro), capacitado em técnicas, facilitador de aprendizagens, orientador do uso de textos e aplicador de provas, mas desprovido do conhecimento científico” (LIBÂNEO, 2011, p. 5).

Tabela 12 – Quantitativo de alunos do Ensino Médio - 3ª Etapa EJA- 2016

EJA- 3ª ETAPA			
SITUAÇÃO	TURNO		TOTAL
	Matutino	Vespertino	
Desistente	-	-	-
Evadido	12	17	29
Falecido	-	-	-
Normal	19	19	38
Transferido	-	-	-
Matriculados	31	36	67

Fonte: SIGE, 2016

A taxa de evasão na 3ª etapa da EJA é inferior à identificada na 1ª e na 2ª etapa, embora seja alta (19,4%). Por isso as turmas se apresentam com um quantitativo maior de alunos, conforme podemos observar:

Tabela 13 – Quantitativo de turmas e alunos da 3ª etapa da EJA-2016

Semestre	Nº Turmas	Nº Alunos
1º Semestre	2	22
2º Semestre	2	6
3º Semestre	2	7
4º Semestre	2	3
Total	8	38

Fonte: SIGE, 2016

Como são 8 turmas e um total de 38 alunos, tem-se a média de 4,75 alunos por turma e demonstra o quanto ainda precisa ser feito para ampliar a participação dos presos do Complexo prisional de Aparecida de Goiânia a fim de que possam concluir o Ensino Médio que corresponde à 3ª Etapa da EJA.

Tabela 14 – Faixa Etária dos discentes- 3ª Etapa EJA-2016

Idade	Nº alunos
De 15 A 19 anos	0
De 20 A 29 anos	17
De 30 A 39 anos	17
De 40 A 49 anos	3
De 50 anos ou mais	1

Fonte: SIGE, 2016

Quadro 4 – Formação dos docentes da 3ª Etapa EJA-2016

CURSO	DISCIPLINA QUE LECIONA	SEMESTRE			
		1º	2º	3º	4º
Superior: História	Física			X	X
Superior: Física, Especialização: Especialização Em Ciências	Física		X	X	X
Superior: Física, Especialização: Especialização Em Ciências	Matemática		X	X	X

Superior: Pedagogia, Especialização: Planejamento Educacional	Arte	X			
Superior: Letras - Língua Portuguesa, Especialização: Educação Especial No Sistema Penitenciário	Língua Estrangeira Moderna	X	X	X	X
Superior: Letras - Língua Portuguesa, Especialização: Educação Especial No Sistema Penitenciário	Língua Portuguesa	X			
Superior: História, Especialização: Licenciatura Em Historia	Geografia	X	X	X	X
Superior: História, Especialização: Licenciatura Em Historia	História	X	X	X	X
Superior: História, Especialização: Licenciatura Em Historia	Sociologia	X	X	X	X
Superior: Letras - Língua Portuguesa, Superior: Letras - Língua Portuguesa E Estrangeira , Especialização: Psicopedagogia Institucional e Clínica	Língua Portuguesa		X	X	X
Superior: História, Especialização: Métodos e Técnicas De Ensino	Geografia	X	X	X	X
Superior: História, Especialização: Métodos e Técnicas de Ensino	História		X	X	X
Superior: História, Especialização: Métodos e Técnicas de Ensino	Sociologia				X
Superior: Pedagogia, Especialização: Administração Educacional	Arte	X		X	
Superior: Geografia, Especialização: Métodos e Técnicas de Ensino, Especialização: Orientação Educacional	Química	X	X	X	X
Superior: Filosofia	Filosofia	X	X	X	X
Superior: Matemática, Superior: Pedagogia	Física	X	X		

Fonte: Nominata dos docentes, 2016.

Na segunda e terceira etapa da EJA, verifica-se uma situação que tem se repetido em diversas unidades escolares de todo o país: embora a legislação aponte que para atuar na docência nessa modalidade de ensino os professores devem ter formação específica na área de atuação, verifica-se que diversos professores na unidade escolar pesquisada lecionam disciplinas para as quais não estão habilitados. Na terceira etapa da EJA, na escola pesquisada, a formação por área está mais próxima do adequado, tendo poucos professores atuando em disciplinas alheias à sua formação.

Tabela 15 – Quantitativo de alunos do Ensino Médio Técnico Integrado - 3ª Etapa EJA

TECNICO EM RECICLAGEM INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EJA – PROEJA-2016			
SITUAÇÃO	TURNO		TOTAL
	Matutino	Vespertino	
Desistente	-	-	-
Evadido	-	-	-
Falecido	-	-	-
Normal	11	-	11
Transferido	-	-	-
Matriculados	11	-	11

Fonte: SIGE, 2016

A par desses dados, verifica-se que a unidade escolar atende do Ensino Fundamental até o Ensino Médio na modalidade EJA e Técnico integrado ao Ensino Médio, tendo um quantitativo de 166 alunos. Esse número corresponde a apenas 4,2% de todos os encarcerados do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia e apenas 11,4% dos apenados da Penitenciária Odenir Guimarães.

A proposta de integrar a formação técnica ao Ensino Médio (PROEJA) no sistema prisional, poderia facilmente contemplar aquilo que a legislação prisional estabelece em relação à obrigatoriedade dos presos em trabalhar e somar a esse processo a vinculação com os estudos. Vale destacar que o número de matrículas nessa modalidade é pequeno, mas por outro lado não há registros de desistência que ocorre de forma acentuada nas outras modalidades da EJA.

A formação técnica torna-se pertinente quando se alinha a teoria com a prática e, sobretudo, com os convênios com o SENAC e SENAI que permite que os presos estejam capacitando e ao mesmo tempo realizando estágio remunerado nas aulas práticas do curso de reciclagem.

Por outro lado, os cursos ofertados no PROEJA deveriam ser discutidos com os alunos, considerando-se seus anseios, seus projetos de vida e até mesmo a possibilidade de ascensão social. Apesar da enorme relevância ambiental dos processos de reciclagem, ofertar para os presos – em sua maioria já alijados de processos e acessos a locais de trabalho de maior prestígio social – formação que lhes permita apenas atuar em funções de menor prestígio social é colocá-los em uma relação cíclica, que apenas reproduz o contexto de seu meio, dificultando a transposição, a emancipação e a atuação livre em outras áreas de trabalho.

O trabalho laboral desenvolvido pelos presos tem papel de transformação quando abre possibilidades para uma educação que prima pela humanização e emancipação do homem frente ao aprisionamento do trabalho alienado preconizado pela produção das mercadorias.

Marx abre uma possibilidade de reposicionar essa visão encerrada nas relações capitalistas, ao conceber o trabalho como uma atividade eminentemente humana, entendida neste sentido como uma atividade transformadora originária da razão. Em contato com os meios de produção, o ser humano é capaz de transformar a natureza aplicando lhe sua força de trabalho.

A importância de fomentar ações a fim de ampliar a participação dos presos nos processos do PROEJA decorre exatamente da relevância de se estabelecer a relação entre

educação e trabalho, em que se considera o processo educativo intimamente ligado ao trabalho, conforme nos aponta Saviani (1991; 1999). Assim, a formação humana e técnica recebida pelos alunos privados de liberdade no PROEJA pode representar uma chance de vivenciar o trabalho com a emancipação humana reclamada por Marx, que vá para além do capital e, sobretudo, que vá além do controle da mecânica humana e lhe permita construir sua própria identidade, respeitando sua subjetividade.

Quanto aos presos/trabalhadores, estes só têm direito a uma remuneração abaixo do salário mínimo - inclusive de forma institucionalizada por lei - e não contam com nenhuma garantia trabalhista, direto a férias, etc. Fica evidente a sua exploração.

Era nesse sentido que Marx (2010) criticava os meios de produção, que não permitem ao homem a condição de ser plenamente livre. E, da mesma forma, quando não permitem controlar de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção de riqueza material decorrente da exploração do homem pelo homem.

As políticas prisionais deveriam fomentar ações no sentido de incentivar os presos a estudar, se qualificar para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. Segundo os próprios apenados pesquisados, o estudo melhora a condição de sociabilidade e interação entre os presos.

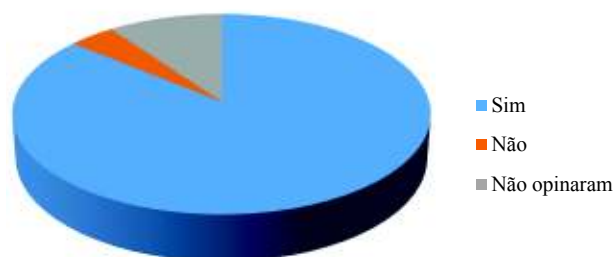
Para Onofre (2007), a escola no sistema penitenciário possibilita ao privado de liberdade outra forma de interação para além daquela estabelecida com os companheiros de cela e constitui-se como um espaço de interação, onde se busca o conhecimento, o que de certa forma colabora para o processo de humanização no cumprimento de pena. A autora argumenta ainda que a escola prisional é um local onde o encarcerado pode exercitar outras formas de relações sociais pela interação com professores, colegas de turma e pessoal escolar. A escola prisional na leitura da autora favorece ainda um vínculo de pertencimento com a escola, mesmo estando num espaço aprisionado, que pode se tornar significativo para a aprendizagem de outras posturas de modo que a emancipação intelectual possa ser estimulada.

Em momentos em que o Brasil tem vivenciado verdadeiras chacinas no sistema prisional, tais como a rebelião ocorrida no Complexo Prisional Anísio Jobim (COMPAJ) em Manaus, no dia primeiro de janeiro de 2017, em que foram registrados 56 mortos e na Penitenciária Estadual de Alcaçuz no Rio Grande do Norte, em 19 de janeiro de 2017 em que foram registradas 26 mortes.

Aliás, os dados da pesquisa são bastante reveladores nesse sentido, quando apontam a percepção dos presos em relação aos benefícios que o estudo pode promover. Foi perguntado aos

alunos, se eles têm conhecimento se os presos que estudam apresentam um melhor relacionamento com os demais presos.

Gráfico 3 – Melhorias no relacionamento entre os presos que estudam.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Quando ouvimos dos próprios privados de liberdade, que quase 90% deles consideram que aqueles que estudam tem maior facilidade em relacionamento, se envolvem em menor porcentagem em rebeliões, nas tentativas de fuga, nas ações de grupos de extermínio e de tráfico de drogas, resta demonstrada a importância a ser dada à educação. A oferta de educação escolar abre novas perspectivas e quem sabe a maior delas seja a própria visão do detento, que compreende a ação da educação sobre a vida os seus pares, e da mesma falta os prejuízos decorrentes da ausência de processos de novas perspectivas aos privados de liberdade que não possuem a chance de participar de nenhum outro processo dentro do presídio que não permanecer o dia todo enjaulado e sofrendo fortes influências de grupos criminosos que tentam de todas as formas os cooptar para serem soldados do crime.

Fleuri (2003) chama a atenção para a necessidade da educação, alcançar exatamente esses espaços, muitas vezes invisibilizados pelas políticas públicas. Para o autor, caminhar nesse sentido, indica construir uma educação baseada no respeito à diferença, que se caracteriza no reconhecimento da paridade de direitos. “Tal perspectiva configura uma proposta de “educação para a alteridade”, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla” (FLEURI, 2003, p. 17). A construção dessas alteridades seria importantíssima para o processo de humanização tão reclamado no sistema prisional, de modo a auxiliar no processo de reintegração, ressocialização e emancipação do homem preso.

Na terceira visita, o objetivo era a consulta ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar da unidade pesquisada. Sendo assim, o pesquisador foi recebido pela vice-

diretora, que apresentou de forma ampla a estrutura organizacional do PPP e de sua construção por parte de toda a comunidade escolar. A análise do PPP e do regimento será abordada nos tópicos seguintes.

A quarta visita foi já bastante informal, uma vez que já havia uma relação estabelecida entre o pesquisador e os pesquisados, sendo assim pela programação previamente estabelecida, o objetivo dessa visita era a aplicação dos questionários abertos e fechados junto aos professores, diretor, coordenadores e alunos matriculados na unidade escolar pesquisada.

Sendo assim, o diretor, a vice-diretora e os coordenadores convocaram os professores para uma breve reunião na sala da coordenação pedagógica, onde foi apresentado o projeto de pesquisa, os objetivos e os questionários a serem aplicados junto a eles e aos seus alunos. Todos se mostraram bem amistosos e não colocaram objeção e prestaram total auxílio quando da aplicação.

Os momentos seguintes representaram um contato direto com os alunos apenas nas salas de aula, onde o pesquisador foi apresentado e pediu a colaboração de todos para o preenchimento dos questionários e o pesquisador apresentou as inferências e esclareceu dúvidas em relação às perguntas apresentadas. Os alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental por ainda estar em processo de alfabetização precisaram da ajuda dos professores para o preenchimento, mas verificava-se a idoneidade e a ética de todos em representar na forma escrita o que os alunos pesquisados responderam.

3.2 Perfil dos detentos que participaram da pesquisa

Para esta pesquisa, foi utilizada uma amostragem de 30 % dos alunos do Colégio Estadual Dona Lourdes Estivalet Teixeira, que funciona dentro do Presídio Odenir Guimarães em Aparecida de Goiânia, com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio dos turnos matutino e vespertino na modalidade de EJA. Essa porcentagem corresponde a aproximadamente 51 alunos.

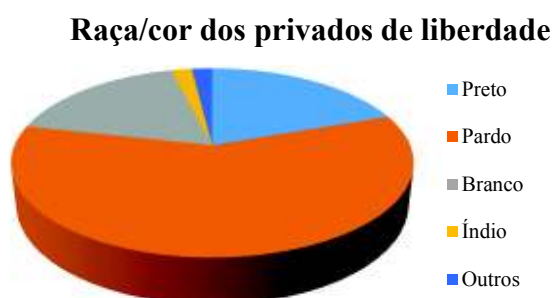
Com o resultado da pesquisa é possível traçar o perfil dos pesquisados quanto à idade, raça, escolaridade, renda anterior à pena, escolaridade de seus pais, anos de reprovação na vida escolar e significado da remição da pena por meio dos estudos e perspectivas de futuro no pós-pena.

Gráfico 4 – Idade

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Pelos dados tabulados, é possível observar que, no universo dos pesquisados, os indivíduos de 25 a 35 anos correspondem a quase 50%. Esses dados corroboram as pesquisas do INFOPEN Nacional, as quais apontam que a faixa etária majoritária dos apenados são pessoas ainda jovens de 18 a 25 anos.

Aliás, essa amostragem confirmam exatamente *in locus* os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Brasil (PNUD), que apontam que a maioria do maioria dos encarcerados veio de uma situação de vulnerabilidade social, sendo essa parcela representada majoritariamente por jovens de 15 a 29 anos, negros, do sexo masculino. Logo, os encarcerados representam um estame dessa parcela populacional que se encontram encarcerados.

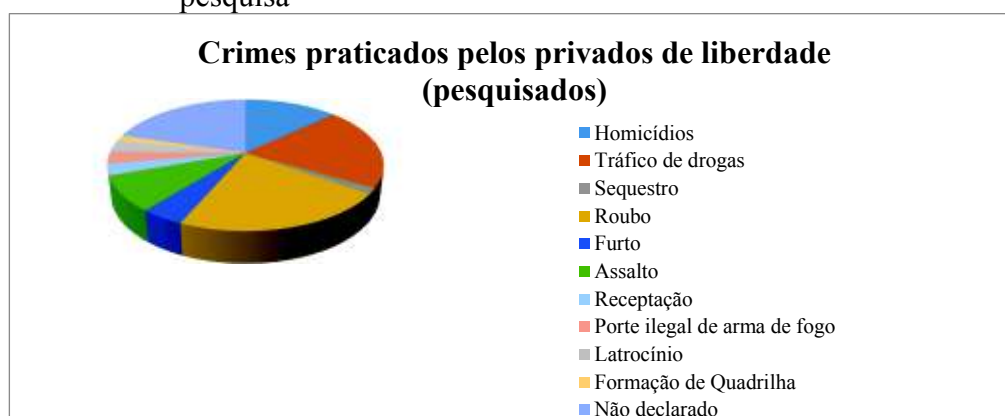
Gráfico 5 – Raça

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Quanto à raça, 59% dos pesquisados se declararam pardos; e 20%, pretos. Como o IBGE classifica os indivíduos pretos e pardos como negros, podemos dizer que 79% da população pesquisada são formados por negros. Esses números expressivos refletem o quanto esses sujeitos historicamente foram alijados dos processos sociais e das políticas de Estado.

Esses apontamentos vêm a calhar com o que menciona o relatório do Desenvolvimento Humano Brasil (2005) que demonstra que o perfil da população carcerária tem relação com a maior exposição se certos segmentos da sociedade, tais como os homens, negros, jovens e pobres a situações que levam ao crime e ademais, esses indivíduos possuem um tratamento desigual e mais rígido por parte da justiça, com isso sua permanência no sistema prisional é superior e em maior quantidade se comparado aos demais grupos étnicos.

Gráfico 6 – Crimes praticados pelos privados de liberdade que participaram da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Quando os privados de liberdade foram questionados sobre o tipo de crime cometido, logicamente foi dada a ampla abertura para que, se não sentissem a vontade para declarar, era de livre escolha responder ou não.

Pelos dados apurados, o crime que foi mais praticado entre os pesquisados é o roubo (22%), de tráfico de drogas (20%), seguido de homicídios (13%) e assalto (9%). Foram apontados ainda os crimes de Furto (4%), latrocínio (3%), receptação (3%), porte ilegal de arma (3%), sequestro (1%) e formação de quadrilha (1%) e 20% preferiram não declarar o tipo de crime cometido.

Vale destacar que 27,5% dos privados de liberdade pesquisados cometeram mais de um crime e cumprem penas simultâneas no que é chamado em direito pena de concurso de crimes. Os relatos desses detentos são ainda mais reveladores, pois vários deles já estiveram presos, porém sem condenação e com o passar do tempo foram colocados em liberdade, porém reclamam da falta de oportunidade encontrada fora da prisão, da visão da sociedade para com o indivíduo que já foi preso e as dificuldades para se recolocar no mercado de trabalho e as facilidades encontradas para retornar ao universo da criminalidade. Mas por outro lado, os relatos desses presos são mais enfáticos em demonstrar a importância da

educação para o processo de reintegração após o cumprimento das penas, conforme será transcrito a seguir como parte dos questionários abertos.

Esses dados são assustadores e demonstram que apenas nesse universo dos 51 pesquisados, os crimes contra a vida, alcançados pela união do número de homicídios com latrocínio chegam a 16%. Ou seja, é um número muito alto e revela o quanto é necessário intensificar ações de reeducação que valorizem a dignidade da pessoa humana, de modo a ressignificar o próprio valor da vida.

Por outro lado, esses dados também coadunam com os próprios levantamentos já apontados do aprisionamento em massa da população após a criminalização do tráfico de entorpecentes. Assim a maioria dos pesquisados encontra-se privados de liberdade em decorrência do cometimento desse crime. Os privados de liberdade buscam justificar suas condutas criminosas à interferência e influências de terceiros e para alcançar um padrão de vida, que dificilmente alcançariam por meio da remuneração de seus trabalhos.

Detento 6: Cometi o crime de tráfico de drogas. O fator foi porque minha mãe que trabalha desde os 9 anos de idade passava dificuldades financeiras e o que tinha mais fácil perto de mim, foi o tráfico de drogas, daí veio a prisão. (Resposta de um detento ao questionário aberto)

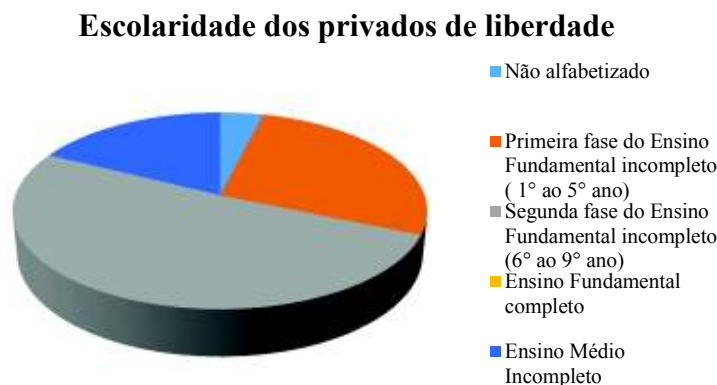
Detento 7: Cometi assalto e na verdade não existe justificativa para esclarecer o real motivo no meu caso. Mas creio que para muitos seria a base dos “privilégios” que ainda hoje imperam e colabora com a desigualdade social. (Resposta de um detento ao questionário aberto)

Detento 8: Cometi assalto, o fato que colaborou para minha prisão foram as más companhias. (Resposta de um detento ao questionário aberto)

Detento 9: Cometi roubos, trafiquei drogas, cometi homicídio. A justificativa é por querer ter vida boa, luxo e dinheiro. Aí caí no mundo do crime. “A droga dá muito dinheiro”. (Resposta de um detento ao questionário aberto)

Embora as justificativas apresentadas pelos privados de liberdade sejam variadas, algo apresenta similitude. O império dos valores do capitalismo, em que o homem se torna irracional em buscar “ter sempre mais”. E com isso se inspiram na elite e querem a todo custo ter o mesmo padrão de vida, nem que para isto precise adentrar no universo da criminalidade. Alguns pontuam que cometeram crimes para manter suas necessidades vitais.

Tal justificativa também é apontada nos crimes contra o patrimônio, de roubo, furto, assalto, latrocínio, sequestro, etc.

Gráfico 7 – Escolaridade dos privados de liberdade participantes da pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Quanto à escolaridade dos pesquisados, 51% cursaram o ensino fundamental do 6º ao 9º incompleto; 27% possuem apenas o ensino fundamental do 1º ao 5º incompleto. Esses índices, embora deficitários, apresentam uma leve vantagem em relação à média geral do estado de Goiás, que é de 33% (INFOPEN, 2015).

Como se vê, há um enorme desafio no sentido de implementar efetivamente a oferta de educação no sistema prisional.

Gráfico 8 – Anos de reprovação na vida escolar

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Esses dados revelam o quanto o quanto a reprovação escolar contribui para que ocorra a descontinuidade nos processos de escolarização e colabora também para a evasão escolar e, sobretudo para aumentar a perversidade das desigualdades educacionais. Esse quadro de desigualdade vem de encontro ao que foi apresentado nos dados que revelam que a maioria

dos presos nem sequer concluíram o ensino fundamental, acentuando ainda mais o processo de desigualdade.

Na leitura de Arroyo, pensar nesses desiguais é entender que todos os sujeitos envolvidos nos processos educacionais exercem papéis relevantes e de interesse, e que a aprendizagem se dá a partir do encontro das aspirações da educação e do aluno sob o mesmo espectro. (ARROYO, 2010).

Gráfico 9 – Escolaridade dos pais dos privados de liberdade



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Pelos dados apresentados é possível compreender que a maioria dos pais dos alunos apenas também estudou entre um e dois anos de estudo, ou seja, são pessoas de baixa escolaridade, sendo que nesse contexto os alunos apenas refletiram e reproduziram o contexto de exclusão vivenciado por seus pais.

Gráfico 10 – Renda anterior à pena



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Os dados apontam também que, antes do regime de pena, essa população já sofria os impactos da má distribuição de renda, experimentada pela maioria da população brasileira, haja vista que 43% dos pesquisados ganhavam até um salário mínimo antes de serem aprisionados; e outros 29% recebiam até dois salários mínimos.

Esses dados coadunam com o que apresenta Onofre (2007), quando menciona que “os presos fazem parte de uma população dos empobrecidos, produzido por modelos econômicos excludentes” (ONOFRE, 2007, p.12). Sendo assim a autora dialoga com a dualidade existente entre as necessidades vitais do ser humano e a forma com que o poder estatal busca se eximir da responsabilidade de buscar soluções para esse desajuste social.

Nas entrevistas também foi possível verificar que existe uma preocupação com as políticas de ressocialização e de acompanhamento dos egressos, por parte dos professores e da equipe multidisciplinar, que tentam reposicionar os ex-apidados no mercado de trabalho. Porém, tanto professores quanto equipe multidisciplinar são unânimes em afirmar que essas ações deveriam constituir um projeto maior e com pessoal especializado e específico para desempenhar tal função, pois o trabalho efetuado na unidade escolar com vistas à ressocialização perde a continuidade pela baixa efetividade no acompanhamento dos egressos, que em geral acabam por reincidir no crime. Foi perguntado aos alunos, se eles têm conhecimento de que os dias de estudo ajudam a reduzir o tempo de cumprimento de pena.

Gráfico 11 – Remição por meio do estudo

Estudo como remissão da pena



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Os privados de liberdade apontam que a chance de diminuir sua pena com a contagem dos dias de estudo, foram pontos relevantes que foram considerados e que os motivaram a voltar a estudar. Embora nesta pesquisa tenha ficado muito clara a preferência dos privados de liberdade em trabalhar nas oficinas e fábricas em detrimento de estudar. Nas afirmações dos pesquisados, o trabalho abre a chance de alcançar alguma remuneração e abate o mesmo tempo de pena que a escola, logo a maioria prefere ir para as oficinas quando tem oportunidade.

Como se vê nas respostas abaixo, a visão dos detentos muitas vezes se mostram bem divergentes diante do fato da pena ser diminuída para aqueles que estudam.

Vejamos algumas das respostas dadas pelos privados de liberdade, quanto à possibilidade de remição por meio dos estudos.

Detento 1: Considero importante, porque eu estou com o pensamento de quando eu sair, eu quero terminar os estudos (detento 1- resposta ao questionário aberto, p.1).

Detento 2: Estudos não servem para educar nenhum preso, só serve para remição e para ir embora mais cedo (detento 2- resposta ao questionário aberto, p.2).

Detento 3: Com certeza é importante. A base para qualquer pessoa são os estudos. Geralmente uma pessoa estudada que se envolveu com o crime é porque começou a usar drogas. O salário já não mantinha mais o vício e essa pessoa passou a cometer crimes para manter o vício da droga. (detento 3- resposta ao questionário aberto, p.3).

Detento 4: Considero que será bom se depois a sociedade oferecer trabalho para o reeducando, pois só assim será melhor. (detento 4- resposta ao questionário aberto, p.4).

Detento 5: É importante, porque eu estou com o pensamento de quando eu sair, eu quero terminar os estudos. (detento 5- resposta ao questionário aberto, p.5).

Nesse sentido, as políticas poderiam se valer desse lapso para oportunizar formas de financiamento também para a educação, sendo uma boa opção o estágio remunerado nos cursos técnicos, que poderiam se estender por todas as etapas da EJA.

Gráfico 12 – Estudo como ressocialização, emancipação humana e preparação para o trabalho

Percepção dos alunos se os estudos ofertados na penitenciária servirão no pós-pena para a inserção no mercado de trabalho



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Vejamos a percepção dos alunos quanto à importância dos estudos ofertados na penitenciária e sua importância no pós-pena.

Detento 3: considero importante pois no meu ponto de vista a educação é a base da reinserção, tanto para a qualificação como para a consciência dos valores humanos (detento 3 - resposta ao questionário aberto, p. 3).

Detento 4: É importante, pois eu creio que através dessa instituição de ensino, terei uma oportunidade de ter uma bolsa universitária. Tenho hoje a oportunidade de reverter totalmente o meu estado, podendo mais na frente me reintegrar novamente à sociedade. Através dessa oportunidade poderei dar orgulho à sociedade que me via antes como caso perdido (detento 4 - resposta ao questionário aberto, p. 4).

Detento 5: É importante, porque quem não quer voltar não pode mexer com nada errado. E o estudo pode te capacitar para que na rua você possa se aprofundar mais e ter mais capacitação para arrumar um serviço bom, que possa suprir minhas necessidades (detento 5 - resposta ao questionário aberto, p. 5).

Os privados de liberdade sabem dos desafios que encontrarão no pós-pena, para reverter os estigmas lançados pela sociedade em relação aos egressos do sistema prisional. As dificuldades de recolocação no mercado de trabalho e, sobretudo, os novos desafios a serem percorridos num mercado de trabalho cada vez mais exigente de formação técnica mais

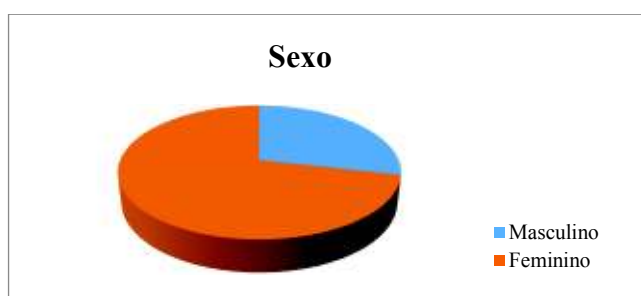
específica. Porém o entendimento é que a formação recebida na escola prisional é apenas o começo, pois eles ainda têm um enorme caminho a trilhar para de fato conseguir se reintegrar a sociedade, ao mercado de trabalho, tem a firme convicção de que não retornarão ao universo da criminalidade.

3.3 Perfil dos professores, coordenadores e gestores participantes da pesquisa

A escola pesquisada possui 21 professores que ministram aulas para a 1ª, 2ª e 3ª etapa da EJA e para o Curso Técnico de Reciclagem integrado ao Ensino Médio (PROEJA). Para esta pesquisa, participaram 50% dos professores de cada etapa da EJA e do PROEJA, totalizando 14 professores.

Sendo assim, os dados levantados junto aos pesquisados apontam que:

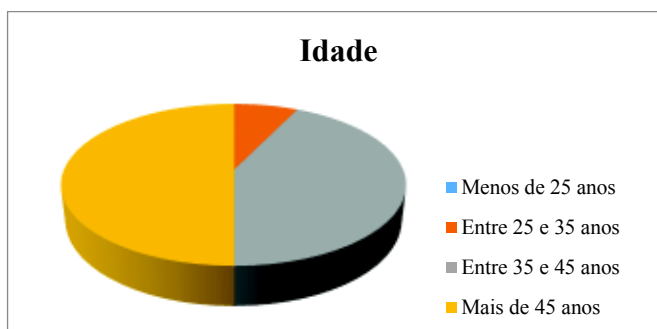
Gráfico 13 – Sexo dos professores/gestores que participaram da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Os dados demonstram que a maioria dos docentes que ministram aulas na unidade escolar pesquisada é do sexo feminino (71%), enquanto os professores do sexo masculino representam 29%. Esses dados rompem com certo preconceito de que nesse tipo de instituição, como a prisão, são locais mais indicados para apenas homens trabalhar, por causa da segurança, do manejo com os presos e outros tantos tipos de preconceitos falaciosos que são apontados. Os dados revelam o contrário e demonstram ainda que as mulheres atuando nesse ambiente é em quantidade superior e nos relatos apresentados, existe uma relação de pertencimento dos docentes para com a instituição.

Gráfico 14 – Idade dos professores/gestores participantes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Os professores que ministram aulas na instituição, em sua maioria, têm mais de 45 anos (50%), e ainda, outros 43% tem entre 35 e 45 anos e 7% entre 25 e 35 anos.

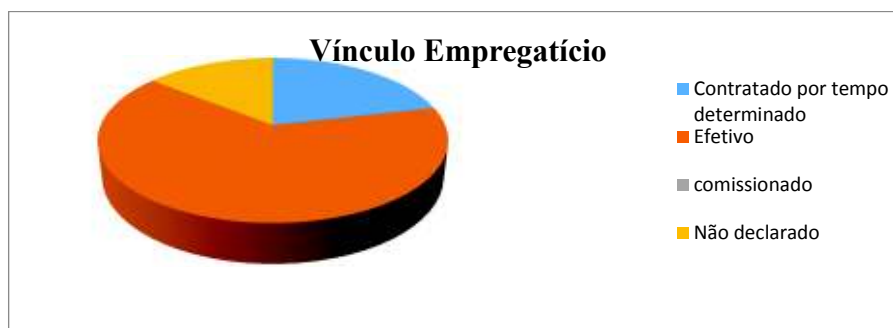
Gráfico 15 – Tempo de profissão dos docentes/gestores da unidade escolar pesquisada



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Os professores pesquisados, em sua maioria tem grande experiência na docência, uma vez que 23% dos pesquisados tem mais de 25 anos de profissão, outros 23% tem de 15 a 25 anos de profissão, 31% de 5 a 10 anos, 8% de 10 a 15 anos e 15% não declararam a quantidade de anos de profissão.

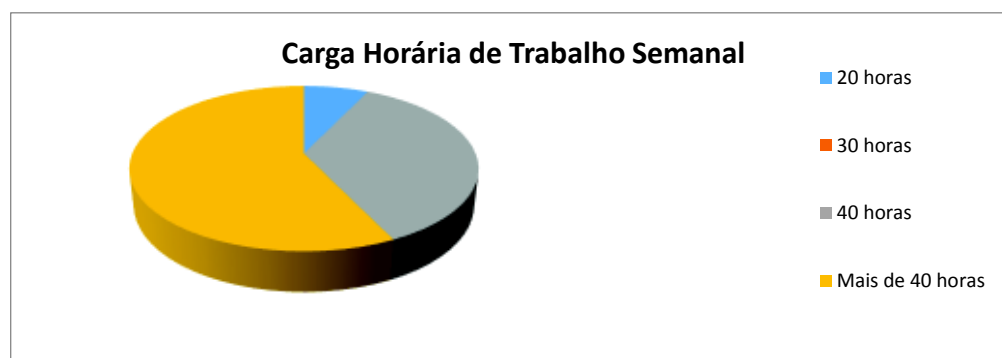
Gráfico 16 – Vínculo empregatício dos docentes/gestores da unidade escolar com a Secretaria Estadual de Educação de Goiás, mantenedora da unidade escolar pesquisada



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A maioria dos professores pesquisados (64%) é concursada e efetiva da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Outros 21% são contratados por tempo determinado e 14% não declararam o tipo de regime de trabalho junto à instituição.

Gráfico 17 – Carga horária de trabalho semanal dos docentes/gestores da unidade escolar pesquisada.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Os professores da unidade escolar pesquisada em sua maioria (57%) trabalham mais de 40 semanais na instituição. Outros 36% trabalham com carga horária de 40 horas. Isso de certo modo demonstra os apontamentos já mencionados do mesmo professor ministrar diversas disciplinas, inclusive àquelas para as quais não está habilitado a lecionar.

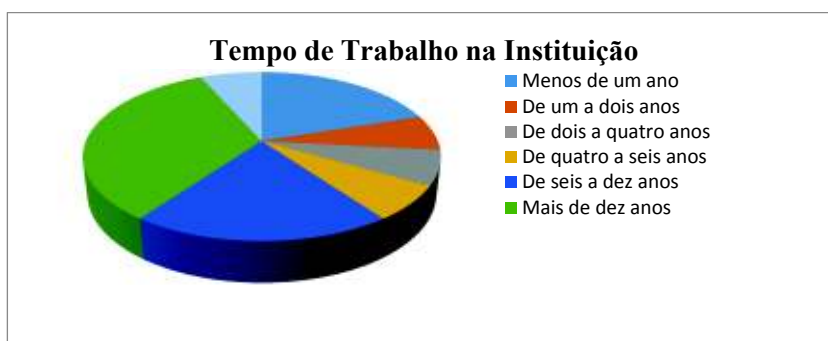
A rede estadual de Goiás trabalha com a carga horária de 20, 30 e 40 horas semanais e dá ao professor a chance de ser modulado com carga horária de 60 horas, onde a carga que excede às 40 horas é remunerada como forma de substituição.

O excesso de carga horária de certo modo retira do professor a chance de executar um planejamento das aulas com maior qualidade, principalmente considerando-se que a EJA

prisional possui particularidades e especificidades que precisam ser contemplados com um ensino também diferenciado, criativo e movido a desafios.

Essas são as características da EJA prisional coaduna exatamente com o que nos apontou Gadotti (1993), com a pedagogia de trabalhar exatamente com a contradição, em saber lidar com conflitos, com riscos. Os processos de formação dos privados de liberdade conforme nos clareou Gadotti é um processo livre que contribui para a desprisionalização dos processos de formação do preso, que independe da sua situação de restrição de liberdade.

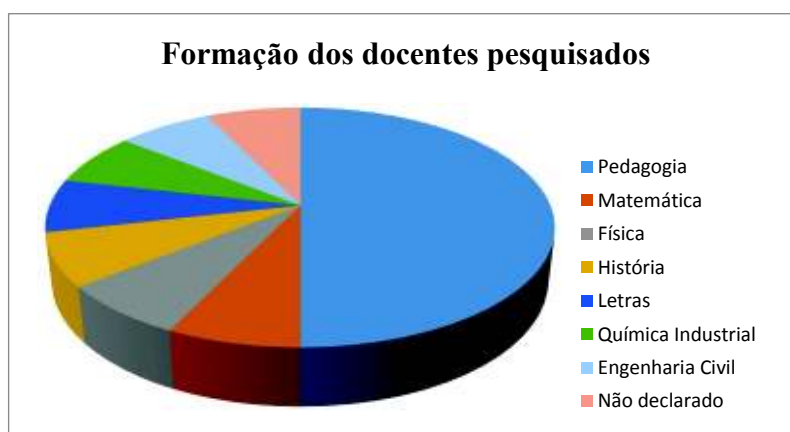
Gráfico 18 – Tempo de trabalho prestado pelos docentes/gestores na unidade escolar pesquisada



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O tempo de trabalho docente nessa mesma instituição, entre os pesquisados, demonstra que 33% atuam na instituição a mais de 10 anos, outros 20% de seis a 10 anos, 7% de quatro a 6 anos, 7% de dois a quatro anos, 7% de um a dois anos, 20% a menos de um ano e 7% não declararam a quanto tempo estão na instituição.

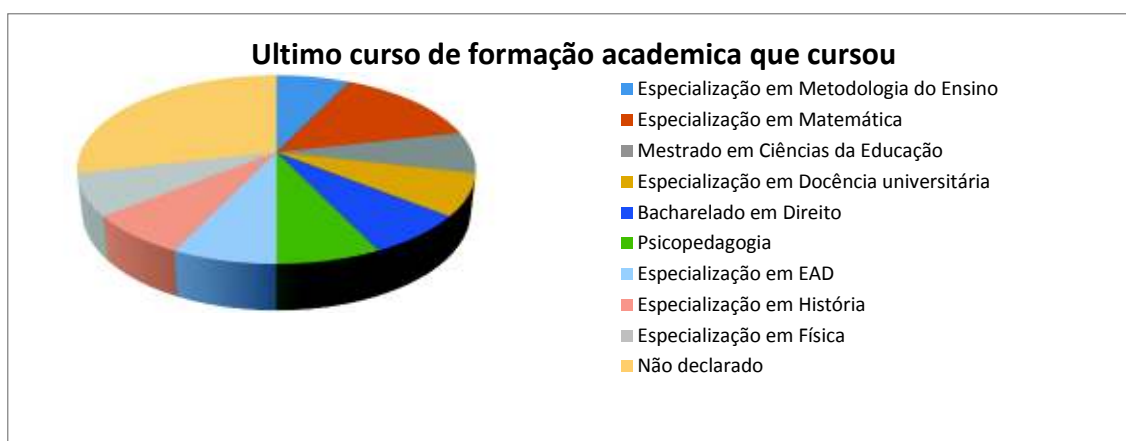
Gráfico 19 – Formação dos docentes/gestores da unidade escolar pesquisada



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A maioria dos professores da unidade escolar pesquisada são formados em Pedagogia (50%), e lecionam não só para a 1ª etapa da EJA em que sua formação os habilita. Vale destacar que para além da existência de professores lecionando fora de sua habilitação, existem profissionais das áreas de engenharia e bacharelado em química industrial, portanto não são professores licenciados e que atuam como professores da educação básica.

Gráfico 20 – Último curso de formação dos docentes/gestores da unidade escolar pesquisada



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Esses dados são importantes, por demonstrar que a maioria dos professores possui especialização e um dos professores pesquisado possui mestrado. Mas por outro lado esses dados revelam que nenhum dos professores possui especialização voltada para a Educação no Sistema Prisional.

Gráfico 21 – Cursos específicos dos docentes/gestores da unidade escolar pesquisada para atuar na educação escolar prisional



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Da mesma forma, que os professores não possuem especialização para atuar junto à EJA prisional, pelo que foi levantado na pesquisa, a maioria (62%) não possui nenhum tipo de curso para atuar na EJA prisional e apenas 38% apontaram que possuem cursos de extensão para atuar com a educação prisional.

Quando foram questionados se receberam algum tipo de curso por parte da Secretaria da Educação para subsidiar o trabalho de alfabetização de adultos, os professores foram unânimes em relatar que jamais tiveram nenhum curso nessa área ofertado pela SEDUCE, e que só fizeram esses cursos por ter buscado por conta própria, sendo custeados por eles mesmos.

Essa é uma triste realidade que não é específica do sistema prisional. A maioria dos docentes brasileiros, ao buscar uma formação mais específica para atuar na educação, acaba por esbarrar nessa falta de interesse estatal em promover essa formação. Essa negligência atinge tanto secretarias de educação, tanto da esfera estadual, quanto municipal e do próprio MEC em ofertar uma formação aos docentes, que acabam por custear sua formação para atuar na educação pública.

3.4 Humanização da prisão e emancipação dos privados de liberdade na visão dos professores e gestores

Os professores são seguramente aqueles que entram em contato com os privados de liberdade, de uma maneira independente da condenação que estes estejam cumprindo. Por outro lado o trabalho docente é intensificado no sentido de propiciar ao indivíduo preso, a formação de novos valores enquanto ser humano.

A educação tem papel relevante ao demonstrar ao privado de liberdade, que para além dessa condição de estar preso, ele é capaz de sentir, de refletir e perceber a si a ao outro, para além da coercibilidade da pena, dos estigmas e estereótipos apregoados ao preso no meio social.

É preciso intensificar os mecanismos de luta por parte dos privados de liberdade, pela consequente exploração a qual muitos são submetidos de maneira direta nas oficinas de trabalho, com a precarização da baixa remuneração e negação dos direitos trabalhistas.

Por outro lado a grande maioria dos privados de liberdade sofre com os desvios de recursos destinados à humanização do sistema prisional, fazendo com que as prisões brasileiras se constituíssem historicamente como depósitos humanos, diante da superlotação, pela alimentação de péssima qualidade que é servida aos presos, bem como as condições insalubres das celas.

Segundo Cardoso (2006), além do poder público não cumprir a legislação quanto ao alojamento dos presos, é insuficiente a assistência material, médica, odontológica e

psicossocial, o acesso ao trabalho, à cultura, à arte e à educação não sendo oportunizado para grande maioria da população carcerária.

Ao relacionar a educação e o trabalho, torna-se importante revisitar as concepções de Manacorda (1996), a fim de contextualizar a necessidade de a educação prisional ir além da mera formação para o mercado de trabalho. Há que se pontuar a importância da educação para uma formação humana com vistas ao pleno desenvolvimento do indivíduo privado de liberdade, emergindo-o no mundo do saber, e modo a possibilitar novas perspectivas para além daquela que aliena o homem para a exploração de seu trabalho.

Os professores demonstraram o quanto é relevante a oferta de educação formal no sistema prisional. Quando os professores foram questionados sobre a importância da oferta da educação escolar nos presídios, os principais apontamentos indicaram que:

Considero importante, pois somos aquilo que fazemos e falamos o dia todo. Antes de ter a escola era raras as semanas que não morriam dois ou três por semana. Mas do que ensinar os conteúdos formais, passamos “valores”.

(Resposta transcrita, questionário aberto, professor 1).

Acredito que é na educação e pela educação que se pode procurar mudar pensamentos e atitudes. (Resposta transcrita, questionário aberto, professor 2)

É visível a mudança de comportamento nos alunos, após algum tempo na escola. Até mesmo o pessoal da indústria preferem os alunos da escola. (Resposta transcrita, questionário aberto, professor 3).

O reeducando está tendo uma oportunidade que talvez não tinha quando estava em liberdade. Outro motivo é que na escola reduz-se a ociosidade, a ansiedade, angústia neste local tão complexo que é o presídio. (Resposta transcrita, questionário aberto, professor 4).

A educação mostra-se importante, pois a grande maioria dos alunos melhora muito a autoestima, preferem estudar a ficar na ala com a mente vazia. (Resposta transcrita, questionário aberto, professor 5).

Nessas falas é possível filtrar a importância da educação prisional para o processo de humanização da prisão e para abrir possibilidade de caminhar no sentido da emancipação do homem, a ser perseguida tanto durante o cumprimento das penas, mas principalmente no pós-pena. Os professores pesquisados relatam as diferenças de sociabilidade entre privados de liberdade antes de frequentar a escola e depois.

Essas são evidências apontadas pelos próprios professores que lidam diariamente com os alunos, que ajudam seus alunos com coisas básicas como vestuário, remédios, etc.

Os relatos de uma coordenadora são impressionantes, quando afirmou, que fez diversas campanhas de arrecadação de agasalhos, roupas, e utensílios de uso diário para doar aos alunos presos, para evitar que os mesmos deixassem de frequentar a escola por não ter condições de realizar a higiene pessoal e por não possuir vestimentas adequadas.

Quando foi perguntado sobre a opinião dos professores, sobre as ações que deveriam ser intensificadas para que o processo de humanização e ressocialização por meio da educação escolar sejam realmente significativos, as principais respostas demonstraram que:

Deveria ter maior parceria entre os outros órgãos do estado (Resposta transcrita, questionário aberto, professor 1).

Precisamos muito de profissionais que nos ajudem com palestras sobre a dependência química. (Resposta transcrita, questionário aberto, professor 2).

Falta formação, capacitação na área, tanto para os professores, como para os agentes prisionais, parceria com a saúde, judiciário e assistência social e verbas para adquirir recursos materiais. (Resposta transcrita, questionário aberto, professor 3).

Precisava ampliar a formação de profissionais, ampliar o conhecimento sobre a educação nos presídios, conhecimento do trabalho da ressocialização. (Resposta transcrita, questionário aberto, professor 4).

Que os alunos tivessem a chance de trabalhar num período e estudar no outro e que tivesse um acompanhamento psicológico. (Resposta transcrita, questionário aberto, professor 5).

Pelo que foi exposto pelos professores nas respostas, embora o processo de implantação da educação escolar na unidade escolar pesquisada já tem ocorrido mesmo antes da existência das leis específicas que lhe tornaram obrigatórias, muito ainda precisa ser feito. A escola não tem um apoio e acompanhamento mais sistemático dos órgãos mantenedores, quais sejam a Secretaria de Educação e Cultura (SEDUCE), a Secretaria de Segurança Pública e órgãos ligados à execução penal e Ministério Público.

Da mesma forma, os professores reclamam da falta de investimento, tanto em sua formação quanto na capacitação do pessoal do presídio que lida diretamente com a educação prisional, como os agentes prisionais. Essas reclamações se devem à importância que atribuem à escola enquanto espaço privilegiado para a construção de uma prisão mais humanizada e, conseqüentemente, para a reintegração efetiva dos privados de liberdade.

3.5 Análise do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar

A unidade escolar pesquisada possui um Projeto Político-Pedagógico constituído pelas etapas de apresentação, justificativa, aspectos institucionais, marco situacional da escola, marco filosófico e alguns apontamentos sobre a estruturação do regimento escolar.

É fato que consta no documento pesquisado a menção à busca por ancorar o crescimento educacional do aluno através de uma ação educacional com ênfase nos aspectos sócio-político, cultural e humano, objetivando a promoção, contextualização, permanência e sucesso dos alunos como cidadãos críticos e participativos, inseridos no seu contexto social. Esse apontamento do documento está distante da realidade identificada em lócus ao longo desta pesquisa.

O primeiro ponto a ser observado é a deficiência da unidade escolar em estabelecer esse vínculo de contextualização para formação cultural e humana dos alunos. As taxas de evasão dessa unidade, por exemplo, chegam a 45%. Logo os objetivos de promoção e permanência dos alunos com foco nesses aspectos apontados já se encontra comprometido.

A identidade do aluno e a relação aluno/escola são permeadas de descontinuidade, posto que a escola deixa de funcionar em decorrência de rebeliões, atritos entre presos, disputas de facções rivais dentro do presídio e até mesmo impede a frequência de determinados alunos ou segmentos, tais como as mulheres presas, sob a alegação de questões como segurança e disciplina.

Soma-se a isso o fato de que não existe uma relação de pertencimento dos alunos em relação à escola onde estudam, posto que os alunos permanecem estudando até alcançarem a chance de ocuparem vagas de trabalho nas oficinas/fábricas, uma vez que os estudos são preteridos pelos presos em detrimento do trabalho. Demonstram, assim, o quanto a formação do aluno fica relegada a um segundo plano e não alcança seu principal objetivo, que seria a formação integral dos discentes, contemplando aspectos como a emancipação, a fim de torná-lo um cidadão crítico e atuante.

Quanto aos aspectos institucionais, o PPP da unidade escolar pesquisada estabelece que sua elaboração respeitou as leis educacionais vigentes no país, com vistas a instrumentalizar a escola, sendo esse documento um norteador de sua ação pedagógica para direcionar todos os seus projetos pedagógicos.

Não existe, porém, um apontamento claro dessas legislações, normas e diretrizes para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nesse documento, tal como a resolução 02/2010 do MEC/CNE/CEB. Uma fundamentação legal mais abrangente sinalizaria um potencial de proposta pedagógica mais comprometida com os pilares da formação integral dos alunos/presos, de modo a imprimir características para uma educação emancipadora, crítica de modo a propiciar condições para que após o cumprimento das penas os ex-detentos atuassem na sociedade como cidadãos críticos e participativos.

Além disso, não existe uma clara adesão às políticas nacionais da educação prisional que incentivam exatamente a construção de uma proposta pedagógica e de um Projeto Político-Pedagógico com as características mais peculiares de cada instituição. Fica a impressão que esse documento representa uma mera adequação de projetos de outras unidades escolares regulares com alguns apanhados do mote da educação prisional, porém muito aquém de uma proposta com tamanha importância para toda a sociedade, na recuperação dos delinquentes.

Pelo disposto no documento, o PPP é visto pela comunidade escolar do Colégio Estadual Lourdes Estivalete Teixeira como um instrumento que ancora as ações educacionais da escola. Também encaminha o pensamento político pedagógico da comunidade escolar e ponto de partida da efetivação da visão filosófica da escola. Nesse ponto vale destacar o distanciamento entre o discurso alinhado do documento e a realidade vivenciada na unidade escolar, onde os alunos têm pouca ou quase nenhuma chance de opinar nas normas da escola. Nesse espaço, os estudantes se sujeitam às normas disciplinares ou então ficam fora dos processos educacionais ali desenvolvidos.

Nessa perspectiva, quando o documento expressa que as ações propostas pela unidade escolar têm como principal desafio a formação da cidadania, a solidariedade, o respeito às diferenças e as diversidades culturais; o respeito ao ambiente e a proteção da natureza; a construção da saúde individual e coletiva, onde o indivíduo seja capaz de encontrar seu próprio caminho para a realização e satisfação pessoal, não encontra sustentação no próprio contexto disciplinar da unidade, onde a matrícula e a permanência estão suggestionadas ao aval dos administradores da penitenciária.

Da mesma forma, o PPP menciona que a construção, o desenvolvimento, a avaliação e o replanejamento das ações ocorrem por meio de um trabalho cooperativo com a participação de toda a comunidade escolar. Essa “ampla participação da comunidade escolar” é questionável, pois pelas entrevistas e pelas observações da rotina escolar, identificou-se que as famílias dos alunos/presos não têm acesso à escola.

Além disso, quando os alunos precisam circular pelas dependências da unidade escolar, só o podem fazer de forma vigiada. Nas entrevistas, quando foram questionados acerca da possibilidade de opinar sobre as metodologias apresentadas, nenhum deles expressou que já pode dar algum tipo de sugestão ou participar de algum processo de construção.

O PPP traça um marco situacional que demonstra que alguns sujeitos sociais foram historicamente alijados dos processos educacionais, que segundo o documento ficava restrito à burguesia, sobretudo no período em que a educação no Brasil era ministrada pelos jesuítas. O documento é categórico em pontuar que os processos de estudo em massa da classe trabalhadora já se tornaram possíveis a partir da década de 50, em razão da instalação de diversas empresas estrangeiras no Brasil.

Existe ainda, segundo o PPP da unidade escolar pesquisada, uma falta de perspectiva de um futuro mais promissor por parte dos estudantes, em face da crise que atinge o mundo atualmente e que tem sido sentido de forma mais latente no Brasil: “A falta de perspectiva de

futuro também contribuiu para a crise. O mercado de trabalho não tem como empregá-los, e o destino deles geralmente é a mão-de-obra a preço irrisório” (PPP, 2016, p. 5).

Quanto ao contexto de vida dos alunos da unidade escolar, que se encontram em regime de privação de liberdade, o PPP demonstra a influência que a estrutura estatal e as concepções ideológicas e políticas exercem sobre os mesmos. Sendo assim, expressa que:

Isto é o futuro de uma economia e política neoliberal que é ao mesmo tempo igualadora e desigual. Igualadora nas ideias e costumes que impõe, e desigual nas oportunidades que proporciona. As ordens de consumo são obrigatórias (na publicidade) para todos, mas impossíveis para a maioria, são convites ao delito. (PPP, 2016, p. 5).

Ainda no marco situacional, no PPP existe a preocupação de que o processo de acumulação tem coisificado as pessoas. Nesse sentido expressa a influência das mídias sociais sobre os indivíduos, sobretudo, a televisão, que acaba por ensinar aos sujeitos sociais a confundir “qualidade de vida” com “quantidade de coisas”.

Nessa perspectiva, segundo o PPP, os indivíduos são estimulados ao consumo descontrolado, inflamado pela publicidade das mídias eletrônicas e digitais, sendo que várias destas colaboram para o aumento da violência, tais como: videogames, filmes, novelas, etc.

Assim, o documento expressa que diante desses fatos a escola além de ensinar precisa também lidar com esses fatores, que cada vez mais prejudicam a sala de aula e a qualidade do ensino.

Essas palavras são expressas no PPP, embora sem a devida fundamentação teórica. A exposição dos argumentos, ao modo dos envolvidos no processo de construção, possui uma relevância, ao passo que coaduna exatamente com o pensamento de Marx (1971). Para esse autor o capitalismo passou a exercer influência sobre as relações sociais, de modo que as atividades sociais passaram a ser substituídas pelas relações entre coisas, de modo que essas controlam o ser humano, quando na realidade deveria ocorrer processo inverso.

Quanto ao marco filosófico, o documento pesquisado promove uma reflexão ao demonstrar que na atualidade vivemos numa época marcada por transformações contínuas devido à instalação dos processos econômicos, culturais e políticos, que implicam na necessidade de aquisição de informações e conhecimentos.

Nesse sentido, demonstra a relevância da escola como agente de transformação, com caráter educativo e dinâmico, ao passo que menciona que a mesma deve se responsabilizar não somente por suas funções tradicionais de ensinar a ler, escrever e contar, como também

de se encarregar do papel de sociabilizar o educando, procurando formá-lo como um cidadão participativo, com qualidade profissional.

Quanto à participação da comunidade escolar, o PPP atribui como um mecanismo importante para o planejamento das ações pedagógicas, para a organização financeira e administrativa e busca a integração da comunidade escolar, sobretudo com a participação efetiva do Conselho Escolar. Da mesma forma que já foi expresso anteriormente, esses canais de participação estão mesmo restritos aos documentos, o PPP e o Regimento Escolar. Isso se confirmou na segunda visita, pois quando os professores estavam em uma reunião de trabalho coletivo e reavaliação das ações do PPP não havia a presença de nenhum dos alunos.

O marco operativo avoca a figura da ênfase dada aos valores coletivos, que são assumidos e pactuados tanto pelos alunos, quanto professores, gestores e comunidade escolar como um todo, de modo a proporcionar aos alunos o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos do projeto pesquisado.

A base curricular adotada na escola pesquisada tem consonância com as sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Reorientação Curricular do estado de Goiás, bem como se propõe a atender à demanda da comunidade local. Para tanto, expressa de forma clara a necessidade de adequar os currículos de modo a tratar de questões que interferem na vida dos alunos e com os quais se veem confrontados no dia-a-dia. Ainda segundo o documento, as temáticas sociais também são contempladas, sem restringi-las a uma forma específica em sua abordagem.

Ante ao que está exposto no documento, com uma simples observação da matriz curricular vê-se que a mesma não possui uma base divergente das demais adotadas na rede de ensino do estado de Goiás, ou seja, a unidade escolar opera linearmente com o próprio documento da rede, sem adaptá-lo à realidade da unidade, bem como sem contemplar suas peculiaridades.

A visão que a escola pesquisada tem do conteúdo é apontada de forma concisa quando estabelece que: “Os conteúdos designam o conjunto de conhecimentos ou formas conceituais cuja assimilação e apropriação pelos(as) alunos(as) é considerado essencial para o seu desenvolvimento e ressocialização” (PPP, 2016, p. 11).

É uma situação também contraditória, pois o PPP reforça que os conteúdos integradores das diferentes disciplinas são considerados como um conjunto com a multiplicidade de conhecimentos das diferentes áreas e a diversidade de cultura que também está presente na comunidade escolar, de modo a ser construído como somatório das experiências de mundo já vivenciadas pelos alunos. Mas é fato que não existe uma busca por

adequação dessas matrizes curriculares de modo a valorizar as experiências dos alunos, ao passo que os professores seguem uma rotina escolar pré-estabelecida e seguem a matriz curricular do estado de Goiás sem a devida adequação à realidade da EJA prisional.

Ainda segundo o documento o objetivo na escolha dos conteúdos é de alcançar a meta de “homem modelo”, levando-se em considerações o pensamento dos alunos como agentes ativos, capazes de produzir seu próprio conhecimento, onde deve refletir: a problemática da sua vida social, a interação concreta mediante a leitura de mundo e a interação de autor/professor, professor/autor, fazendo assim, reflexão de ambos. Quando o documento fala nesse “homem modelo” vai na contramão da construção de identidades individuais que valorizam as diferenças. Ou seja, o que se espera são alunos com comportamentos padronizados, o que em nada contribui para a emancipação desses sujeitos.

As metodologias adotadas se propõem a contemplar as atividades de caráter lúdico, tais como jogos, brincadeiras, uso de leitura para formação de contadores de histórias, música, jornal mural, filmes, teatros, dramatização etc. É possível verificar que o PPP é carente de um detalhamento maior das metodologias voltadas para contemplar as especificidades de um alunado que em sua maioria evadiu do espaço escolar.

Os próprios alunos apontam que gostam de algumas metodologias, mas que quando não aprendem buscam por conta própria uma forma de aprender sem recorrer ao professor, Também declaram que não debatem com os professores formas mais apropriadas de ensino.

Gráfico 22 – Metodologias utilizadas nas aulas preferidas dos alunos

Metodologia utilizadas nas aulas preferidas pelos alunos pesquisados



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

As concepções de avaliação da unidade escolar pesquisada, contidas no PPP expressam que o “processo de avaliação se coloca como elemento integrador e motivador e não como uma situação, frequentemente carregada de ameaça, pressão ou terror” (PPP, 2016, p. 12). Estabelece, ainda, que a avaliação do desempenho do aluno é cumulativa e compreende o acompanhamento do processo de aprendizagem nos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotor, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período letivo. Essa avaliação deveria ser repensada no sentido de apresentar resposta aos problemas graves de evasão escolar e conferindo maior significância aos processos de ensino/aprendizagem.

As relações estabelecidas entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem constituída por professores/alunos são expressas no sumário do PPP. No entanto, corpo do texto não existe um detalhamento da forma como se dá essa relação. Essa ausência compromete a compreensão do grau de comprometimento da unidade escolar com os processos de ressocialização dos alunos, com a formação de um trabalho mais humanizado, voltado à formação de valores a serem construídos na relação entre professor e aluno.

Quanto às relações de trabalho, o documento analisado aponta que a unidade escolar propõe a integração entre os funcionários, para participarem de modo efetivo das reuniões pedagógicas e nos planejamentos, nos grupos de estudo e reflexão de textos teóricos sobre a EJA prisional e educação de um modo geral. Dentre essas atividades torna-se necessária a realização anual de um curso de relações interpessoais, mas o que ficou evidenciado nas entrevistas e questionários aplicados aos professores é que os cursos de que participam são custeados por eles próprios, sem relação com a unidade escolar ou com entes públicos que garantam seu financiamento.

O PPP explicita a importância do Conselho de Classe em sua constituição deliberativa e consultiva, bem como para tratar sobre assuntos didático-pedagógicos, com atuação restrita a cada classe, tendo por objetivo acompanhar o processo ensino-aprendizagem quanto a seus diversos aspectos.

Esse documento prevê em seus apontamentos finais, a avaliação do projeto como um instrumento para verificar o quanto as ações escolares estão sendo alcançadas ou não. Sendo assim, pressupõe seu caráter contínuo e informal, na medida em que envolve as mudanças necessárias e adequações; e formal, por submeter as decisões à comunidade escolar.

Para a efetivação da avaliação, o documento estabelece que deve ser feita uma reunião a cada bimestre, quando haverá o compromisso de que seus pares assumam o papel de

controle das ações já desenvolvidas e por desenvolver, apontando caminhos em casos de problemas.

Por sua vez, o Regimento Escolar de um modo geral não traz uma diferenciação significativa dos demais regimentos das escolas regulares da rede estadual de educação de Goiás. A escola, uma vez que está situada em um ambiente prisional, possui especificidades que precisariam constar nesse Regimento.

O Regimento Escolar da Unidade Escolar Dona Lourdes Estivalette Teixeira ora analisado apresenta como princípio a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, independente de sexo, raça, cor, situação socioeconômica, credo religioso e político e quaisquer preconceitos e discriminações.

Porém ficou evidenciado na pesquisa que a unidade só atende aos alunos do sexo masculino do POG. Sendo assim, os demais alunos do Complexo prisional – da Casa de Prisão Provisória, da Colônia Industrial e Agrícola do Estado de Goiás, do Núcleo de Custódia e da Penitenciária Feminina Consuelo Nasser – não frequentam a escola. Esta última caracteriza a discriminação de sexo, pois as detentas não frequentam a escola sob a alegação de que representa risco disciplinar colocar no mesmo espaço tanto presos do sexo masculino quanto feminino.

Não existe, portanto, a contemplação de direito líquido e certo, que está previsto na Lei de Execuções Penais (Lei nº 7.210/1984), em seu artigo 126, que garante o direito a frequentar a escola durante o regime de privação de liberdade, todos os indivíduos que cumprem a pena em regime fechado ou semiaberto, podendo ainda remir e diminuir parte do tempo da pena, por trabalho ou por estudo.

Outro ponto que chama a atenção e dá a impressão de que o Regimento não foi construído especificamente para uma escola inserida no sistema prisional é que no artigo 87, que é dedicado às matrículas, existe a previsibilidade de que: “A matrícula, ou sua renovação, deve ser requerida pelo aluno, se com 16 (dezesseis) anos de idade ou mais; pelos pais ou responsáveis, se com menos de 16 (dezesseis) anos”. Ora, por se tratar de uma escola inserida numa penitenciária, como se conceberia menores de idade entre os presos?

Em relação à escrituração escolar e arquivo, consta no regimento que os registros da vida escolar dos alunos constarão em livros e fichas específicas - observadas a legislação de ensino pertinente -, requerimento de matrícula, ficha individual, diário de classe, livro de ata, histórico escolar.

Seria de suma importância, nesse aspecto, existir uma escrituração mais robusta para demonstrar a contagem da carga horária escolar para efeitos de redução da pena e remição por meio dos estudos.

Na Lei de Execuções Penais, Lei nº 7.210/1984, encontra-se disposta na Seção V, acerca da Assistência Educacional, a garantia da oferta do ensino para todos os encarcerados, incluída pela Lei nº 12.433/2011, e posteriormente pela Lei nº 13.163/2015, que permite a utilização do tempo dedicado aos estudos como remição, com a oferta de escolaridade do ensino fundamental e médio.

O artigo 126 da Lei de Execuções Penais (Lei nº 7.210/1984) estabelece que a cada doze horas de frequência escolar, divididas em no mínimo três dias, com atividades do ensino fundamental, médio e profissionalizante, o apenado tem o direito de reduzir um dia de pena.

Durante a pesquisa, foi verificado que existe um registro diário das atividades escolares com a contagem dessa carga horária, que segue assinado tanto pelos professores, coordenadores, quanto pelos alunos. Esse documento é encaminhado ao setor de contagem do tempo de pena no sistema prisional, porém não existe no regimento nenhuma referência a esse tipo de escrituração.

O resultado das avaliações e atividades é repassado aos alunos, sendo comentados os seus erros e acertos. Embora seja permitido ao aluno levar suas avaliações, a própria dinâmica de entradas e saídas dos presos dificulta que esse material seja levado para as celas, ao que a maioria opta por deixar em sua pasta de arquivos pessoais na escola. Em razão disso, existe no regimento a previsibilidade de realizar a incineração desse material no fim de cada período letivo.

3.6 O Projeto de Remição pela Leitura

Outra forma do privativo de liberdade alcançar a redução do tempo de cumprimento de pena é por meio da leitura. No ano de 2013 foi editada a recomendação nº 44/2013 do Conselho Nacional de Justiça, dispondo sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pelo estudo e estabelece critérios para a admissão da remição pela leitura.

Nesse sentido o CNJ recomendou que fossem valorizadas e consideradas as atividades de caráter complementar que ampliam as possibilidades de educação nas prisões, de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, entre outras, devendo, portanto ser integradas ao projeto político-pedagógico (PPP) da unidade ou do sistema prisional.

Para além da oferta de educação escolar e trabalho como forma de alcançar a remição da pena, a recomendação do CNJ, serviu para estimular, no âmbito das unidades prisionais estaduais e federais, como forma de atividade complementar, a remição pela leitura, nos termos da Lei n. 7.210/84 (LEP - arts. 17, 28, 31, 36 e 41, incisos II, VI e VII), observando-se os seguintes aspectos:

- a) necessidade de constituição, por parte da autoridade penitenciária estadual ou federal, de projeto específico visando à remição pela leitura, atendendo a pressupostos de ordem objetiva e outros de ordem subjetiva;
- b) assegurar que a participação do preso se dê de forma voluntária, disponibilizando-se ao participante 1 (um) exemplar de obra literária, clássica, científica ou filosófica, dentre outras, de acordo com o acervo disponível na unidade, adquiridas pelo Poder Judiciário, pelo DEPEN, Secretarias Estaduais/Superintendências de Administração Penitenciária dos Estados ou outros órgãos de execução penal e doadas aos respectivos estabelecimentos prisionais;
- c) assegurar, o quanto possível, a participação no projeto de presos nacionais e estrangeiros submetidos à prisão cautelar;
- d) para que haja a efetivação dos projetos, garantir que nos acervos das bibliotecas existam, no mínimo, 20 (vinte) exemplares de cada obra a ser trabalhada no desenvolvimento de atividades;
- e) procurar estabelecer, como critério objetivo, que o preso terá o prazo de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) dias para a leitura da obra, apresentando ao final do período resenha a respeito do assunto, possibilitando, segundo critério legal de avaliação, a remição de 4 (quatro) dias de sua pena e ao final de até 12 (doze) obras efetivamente lidas e avaliadas, a possibilidade de remir 48 (quarenta e oito) dias, no prazo de 12 (doze) meses, de acordo com a capacidade gerencial da unidade prisional;
- f) assegurar que a comissão organizadora do projeto analise, em prazo razoável, os trabalhos produzidos, observando aspectos relacionados à compreensão e compatibilidade do texto com o livro trabalhado. O resultado da avaliação deverá ser enviado, por ofício, ao Juiz de Execução Penal competente, a fim de que este decida sobre o aproveitamento da leitura realizada, contabilizando-se 4 (quatro) dias de remição de pena para os que alcançarem os objetivos propostos;
- g) cientificar, sempre que necessário, os integrantes da comissão referida na alínea anterior, nos termos do art. 130 da Lei n. 7.210/84, acerca da possibilidade de constituir crime a conduta de atestar falsamente pedido de remição de pena;
- h) a remição deverá ser aferida e declarada pelo juízo da execução penal competente, ouvidos o Ministério Público e a defesa;
- i) fazer com que o diretor do estabelecimento penal, estadual ou federal, encaminhe mensalmente ao juízo da execução cópia do registro de todos os presos participantes do projeto, com informações sobre o item de leitura de cada um deles, conforme indicado acima;
- j) fornecer ao apenado a relação dos dias remidos por meio da leitura.

Nos termos dessa recomendação, o preso tem um prazo de 30 dias para ler uma determinada obra literária e em seguida produzir uma resenha de no mínimo 50 linhas contando a história, e apresentando suas impressões, suas percepções dos personagens, contextos, cenários, etc. Para alcançar a validade, para efeitos de diminuição de pena, a resenha apresentada pelo privativo de liberdade deverá ser ratificada por um dos integrantes responsável pelo programa de remição, e sendo aceito, poderá abater 4 dias da pena que lhe foi imposta.

Essa recomendação vem sofrendo diversas críticas por ser considerada inconstitucional, ao não dar oportunidades iguais aos presos, uma vez que aqueles que não são alfabetizados ficam restringidos desse direito e ainda pelo fato de não haver uma expressa indicação da leitura como forma de remição na lei 12.433/11, sendo esse instituto utilizado como analogia por ser entendido como atividade educacional complementar.

No Sistema Prisional Goiano, a extinta Secretaria de Estado da Administração Penitenciária e Justiça e a 4ª Vara de Execução Penal, da comarca de Goiânia, instituiu o Programa de Remição de Pela Leitura-PRPL24, denominado “Livros que Educam”, que foi lançado em maio de 2014.

Os livros utilizados nesse programa começaram a ser arrecadados desde maio de 2013, processo liderado pela então Secretaria de Estado de Administração Penitenciária e Justiça de Goiás (Sapejus). De tal forma que mais de 40 mil volumes foram arrecadados e distribuídos entre as 85 bibliotecas existentes nas unidades prisionais do estado de Goiás.

O Programa de Remição Pela Leitura segue as recomendações do CNJ ao estabelecer como objetivo, dar oportunidade aos presos custodiados e alfabetizados o direito ao conhecimento, à educação, à cultura e, ao desenvolvimento da capacidade crítica, por meio da leitura e da produção de relatórios de leituras e resenhas, dando aos presos a oportunidade de alcançar a redução de suas penas ao participarem desse programa.

A portaria nº0001/2014, SAPEJUS e Tribunal de Justiça do Estado de Goiás-TJ/GO-Vara de Execução Penal, regulamenta esse projeto e estabelece que as leituras a serem realizadas pelos privados de liberdade, devem perfazer as obras literárias, clássicas, científicas, filosóficas ou religiosas, que são selecionadas por uma comissão da remição de pena pela leitura (CRPL). Essa comissão, segundo a portaria é composta por servidores da Administração prisional e profissionais da área de educação, cultura, serviço social e psicologia, constituída por no mínimo 3 (três membros), indicados pela administração da unidade prisional em que está inserido.

O preso custodiado e alfabetizado poderá escolher somente uma obra literária dentro dos títulos que foram selecionados para leitura e elaborar um relatório ou resenha a cada 30 dias, o que permitirá a remição de até quatro (4) dias da pena ao mês.

No Complexo prisional de Aparecida de Goiânia, de maneira conjunta com o Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira, esse programa foi instituído já a partir de 2014. Os presos recebem os livros, tem os 30 dias para produzir as resenhas, e ao final existe um momento de socialização dessas leituras, onde para além de apenas entregar a resenha o

privativo de liberdade faz a apresentação desse livro para outros colegas participantes do projeto e para outras pessoas da turma no Colégio Lourdes Estivaleta Teixeira.

Esse projeto mostra-se muito relevante ao passo que foi apontado nos questionários dos privados de liberdade que a leitura é importante para o seu processo de reintegração, ressocialização, que os ajuda no desenvolvimento de seu senso crítico e abre espaços para novas oportunidades até mesmo de possibilitar a humanização do sistema prisional.

Pelo que foi exposto neste capítulo, muito ainda precisa ser feito para que a educação escolar prisional seja vista como um direito e não como uma regalia dada ao indivíduo privado de liberdade.

A unidade escolar Dona Lourdes Estivaleta Teixeira, busca cumprir a legislação que normatiza a obrigatoriedade da EJA prisional, mas precisa de diversas intervenções, seja no sentido de oportunizar o estudo tanto para homens e mulheres, que estão impedidas de frequentar a escola e é carente de pessoal escolar com formação específica e com licenciatura nas áreas do conhecimento, habilitados para ministrar aulas na educação básica.

Além disso, a escola sofre de momentos de descontinuidade, como ocorreu neste semestre, em que as aulas foram canceladas e deixadas para ser iniciadas no segundo semestre por problemas de insegurança, segundo os gestores, pois tem ocorrido rebeliões sistemáticas no presídio, fazendo com que as aulas fossem suspensas quase todos os dias.

Os principais entraves para a efetivação da EJA prisional têm sido o tripé: baixo investimento, falta de pessoal capacitado e insegurança nos presídios. Tais entraves demonstram o quanto essa problemática tem se acirrado a cada momento e se transformado numa bomba relógio, ignorada pelo poder estatal.

Pensar na contribuição da educação escolar para o processo de humanização e emancipação dos indivíduos privados de liberdade exige uma leitura mais ampla, pois embora a escola tenha assumido um papel que não lhe cabe de prover ao preso, aquilo que é de responsabilidade do Estado, esse espaço tem sido um dos únicos no sistema prisional que se esforçam para humanizar a prisão e dar ao preso a chance de caminhar no sentido de sua emancipação possibilitando esses processos na educação escolar prisional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Universalização da Educação Básica ainda é um desafio a ser enfrentado em nosso país. Universalizar a educação é dar condições para que todos os brasileiros, independente de faixa etária, condição social ou limitações físicas, possam frequentar a escola e ter condições de progredir na vida escolar, a fim de alcançar patamares cada vez maiores em sua formação.

Para além desses desafios, é preciso romper com as fronteiras regionais e físicas que dificultam o acesso do aluno à escola e a sua permanência. Essas fronteiras físicas são sentidas pelos indivíduos que se encontram em situação de privação de liberdade. Não basta apenas dizer que a oferta de educação está garantida, quando no contexto real o aluno/preso só tem oportunidade de estudar em salas de aula improvisadas nos corredores do presídio ou adaptadas precariamente nas próprias celas, sem nenhuma infraestrutura e condição para a oferta de uma aula de qualidade.

Não menos importante é pensar como conceber um projeto da educação prisional que tenha medidas eficazes para garantir a participação ativa de todos os privados de liberdade, oportunizando condições de permanecer nos processos educacionais escolares até a conclusão de pelo menos a educação básica. Diante dos dados demonstrados na pesquisa, são necessárias metas mais claras e exequíveis para o alcance de sua eficácia.

Da mesma forma, restou demonstrado que, segundo o MEC/INEP (2016), o Brasil possui 77,5% dos professores brasileiros da Educação Básica com cursos superior, e desses apenas 46,9% dos que atuam na segunda fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º) possuem licenciatura na área em que lecionam. No Ensino Médio esse índice chega a apenas 54,9%. Na unidade escolar pesquisada, os professores que atuam fora de sua área de formação chegam a 57%. Sendo assim, existe a necessidade de ampliar a formação dos docentes na área do conhecimento em que atuam. Essa necessidade vem a calhar exatamente com um reclame da meta nº 15 do PNE, que visa assegurar que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Constata-se que não existe também no sistema prisional um grande esforço para a implementação da Educação de Jovens e Adultos. Os recursos alocados para a EJA prisional são insuficientes, mesmo diante da obrigatoriedade da universalização da Educação Básica e sua abrangência para a obrigação de assistência educacional aos presos na Lei de Execuções penais 7.210/84. Existem entraves que precisam ser transpostos, pois embora estejamos no século XXI, com diversas políticas voltadas para a igualdade de gênero em seu ápice,

fomentando debates de toda natureza a fim de problematizar e alcançar ganhos, assistimos a um processo reverso na unidade escolar pesquisada, onde as presas do sexo feminino são duplamente privadas, tanto da liberdade de circulação, quanto da liberdade de ação, quando são impedidas de estudar sob o argumento de colaborarem para a indisciplina na escola e inviabilizarem o trabalho escolar.

Mesmo após serem sancionadas as leis nº 12.433/11 e nº 13.163/2015, que passaram a garantir a remição da pena por trabalho e estudo, menos de 10% da população carcerária frequenta a escola nos presídios brasileiros. Em Goiás essa porcentagem não ultrapassa os 3,2%. A educação escolar é relegada a um segundo plano, não é incentivada e não é vista como política de Estado, mas como uma regalia dada aos presos por grande parte dos agentes e administradores prisionais.

Ficou demonstrado o quanto existem fragilidades quando na implementação do que diz o texto legal, em particular no que diz respeito à obrigatoriedade da oferta de ensino no sistema prisional e à alocação de recursos que consigam convergir para a compreensão da necessidade de humanização das prisões e da busca pela emancipação dos indivíduos privados de liberdade.

A educação em seu caráter social e político é um direito humano fundamental, estabelecido no texto constitucional brasileiro e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A prisão como instituto pensado para a correção do indivíduo seria exatamente um espaço que cuja centralidade seria a formação integral do homem, a mudança de valores de vida diante do crime cometido. Nesse sentido, muito se perdeu desses pilares da prisão, pelos inegáveis desvios de finalidade, a superlotação e a falta de humanização que vem se consolidando historicamente como uma triste realidade.

Os objetivos da prisão em sua gênese tem como essência a educação, entendida como dar a um indivíduo a chance de alcançar uma formação integral, de modo a agir e pensar de maneira lógica, com autonomia, de modo a auxiliar no processo de transformação social.

Se considerarmos que a maioria dos indivíduos presos não teve acesso à escola no tempo certo, por diversos motivos, vale ressaltar que os processos a eles dirigidos não se caracterizam como reeducação, uma vez que estes não participaram de maneira satisfatória das suas práticas de educação. Trata-se, porém, de mais uma chance para buscar a educação escolar formal.

A emancipação humana dos indivíduos privados de liberdade, discutida neste trabalho, decorre exatamente da formação humana que não se limita à tão propagada preparação para o

mercado de trabalho na sociedade capitalista. Mas sim aquela que caminha para a “liberdade”, de produzir e de usufruir dos bens materiais produzidos por todos, sem que haja a exploração de um homem pelo outro, por meio do trabalho.

Debruçar sobre as disparidades e o desnivelamento educacional, que persiste no cenário brasileiro e suas imbricações nas relações com a educação e com o trabalho, implica entre outros fatores, dialogar com a necessidade da efetivação das políticas públicas de igualdade, que ora foram apresentadas, de maneira suplementar a alcançar a educação no sistema prisional.

A ruptura com essa relação cíclica de criminalidade que assola o nosso país, a baixa efetividade das políticas para a emancipação e reintegração dos privados de liberdade no pós-pena e as altas taxas de reincidência nos credita a propor mudanças na estrutura prisional, com ações que passem pela educação, pelo amadurecimento social e pelo aperfeiçoamento das instituições que dão sustentação ao Estado brasileiro. É assim que podemos construir um espaço de “igualdade” no meio social, que permita a participação e a interlocução com seus diversos setores em prol de uma solução mais razoável para suas demandas e conflitos.

Evidentemente esse processo exige preparo e engajamento dos diversos segmentos envolvidos nos processos da oferta da educação escolar prisional, tal qual nos apontaram alguns dos professores pesquisados, que externaram a necessidade de ampliar a formação dos profissionais da EJA prisional, bem como aumentar o conhecimento sobre a educação nos presídios com as políticas voltadas à ressocialização e à reintegração dos indivíduos privados de liberdade.

Os docentes reclamaram uma ressignificação da importância da educação prisional, de modo que seja oportunizada ao preso a chance de trabalhar num período e estudar no outro, contabilizando esse tempo como período de atividades laborais, quiçá até alcançando uma remuneração diferenciada para o preso que trabalha e estuda, no intuito de que o trabalho não seja preterido ao estudo, conforme demonstrado nesta pesquisa.

O PPP da unidade pesquisada destoa sobremaneira dos documentos nacionais, tais como as diretrizes para a EJA em espaços de privação de liberdade, por possuir em sua essência uma proposta desprovida do contexto real de uma escola inserida em uma unidade prisional. Deixa a impressão de que foi apenas adaptado, de maneira grotesca, de outras unidades escolares regulares, vinculadas à Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Por essa razão deixou de contemplar aspectos relevantes da realidade prisional, que poderiam ser problematizados e contextualizados. Portanto, o PPP tem deixado de representar um diferencial, com uma proposta de educação capaz de promover a emancipação do aluno/preso.

Nesse sentido, os professores/gestores enxergam a necessidade de que outros profissionais, tais como psicólogos, assistentes sociais e pessoas da sociedade civil se unam para propor mudanças no sistema prisional, a fim de conferir à educação um lugar de destaque nos processos de reintegração dos privados de liberdade.

Já dizia Paulo Freire (1998): “Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”. Claro que inserir o processo educacional dentro do sistema prisional não é fácil e, algumas vezes, é bastante arriscado, mas o ganho final é para toda a sociedade.

Nesse caso, é preciso uma educação que se preocupe em desenvolver a capacidade crítica e criadora do interno, mostrando as possibilidades de escolhas e a importância que elas terão para sua própria vida e para a sociedade, após o cumprimento da pena.

Não obstante os apontamentos acima, muito ainda precisa ser feito no sentido de aprimorar as políticas públicas de modo que sejam concretizadas como ganhos sociais. Porém, cabe ressaltar que os mecanismos que podemos lançar mão para a efetivação de nossos direitos é a luta, a fim de que possa ser traduzida em ganhos que contemplem, sobretudo, os mais vulneráveis e invisíveis diante das ações estatais.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S.; SALLA, S. **Criminalidade organizada nas prisões e os ataques do PCC**. Estudos Avançados, v. 61, n. 61, p. 7-130, 2007.

ALBUQUERQUE, Liana Correia Roquete. **A gestão escolar e o direito à educação de socioeducandos Privados de Liberdade**. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

AMORIM, Luis Antonio. **A liberdade regulada e a libertação pela educação**. Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Sociais. UNESP/Marília, 1997.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas Educacionais e Desigualdades**: à procura de novos significados. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 out. 2016.

BACCARINI, Sonia Oliveira Santos. **O Sistema Prisional e a Ressocialização**. Minas Gerais 2012. Disponível em: http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista10/SISTEMA_PRISIONAL.pdf. Acesso em: 02 jan. 2017.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal**. Tradução Juarez Cirino dos Santos. 2. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1999.

BERGER, P; BERGER, B. **O que é uma instituição social?** In.: FORACCHI, M.; MARTINS, J de S. Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos, 38).

BITTENCOURT, Cezar R. **Falência da Pena de Prisão**: causas e alternativas. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 357 p.

_____. Diário da Câmara dos Deputados. **Indignação em face da escalada de homicídios no Brasil**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD0020170310000390000.PDF#page=> Acesso em 30/01/2017.

_____. Conselho Nacional de Justiça. Goiânia, GO, 2016. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/83819-carmen-lucia-diz-que-presos-custa-13-vezes-mais-do-que-um-estudante-no-brasil>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. **Censo Escolar 2015**. Brasília DF. Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Decreto nº 7.626/11. **Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional**. Brasília, DF. 2011.

_____. Decreto nº 5.015/2004. Promulga a **Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional**. Brasília, DF. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5015.htm

_____. **Emenda Constitucional nº 14/2006**, DF: 2006.

_____. **Emenda Constitucional nº 53/2006**, DF: 2006.

_____. **Emenda Constitucional nº 59/2009**, DF: 2009.

_____. Lei n. 7.716. **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor**. Brasília: Senado Federal, 1989.

_____. Lei n. 9.459. **Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716**. Brasília: Senado Federal, 1997.

_____. Lei nº 12.288. Senado Federal. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF:2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394**. Brasília, DF: 1996.

_____. Ministério da Justiça. **Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil**. Brasília DF, 2015. Disponível em: http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0010/1092/Mapa_do_Encarceramento_-_Os_jovens_do_brasil.pdf. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. – Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Seminário Nacional pela Educação nas prisões: significados e proposições**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Seminário Internacional pela Educação nas prisões: convergências e perspectivas**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **3º Seminário Nacional pela Educação nas prisões: significados e proposições**. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 3/2009**. Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 3/2010**. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2/2010**. Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: CNE/CEB/MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, DF: 2014.

_____. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/54-consultas?download=10088:nota-tecnica-sobre-metodologia-de-filtragem-dos-dados-2017>. Acesso em 02/08/2017.

_____. Ministério da Educação/INEP. **Observatório do PNE**. Brasília, DF: 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores>. Acesso em 02/08/2017.

_____. Ministério da Justiça. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Infopen**. Relatório INFOPEN 2014. Brasília DF: 2014. Disponível em: http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/documentos/infopen_dez14.pdf. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. Ministério da Justiça. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Infopen**. Relatório INFOPEN 2015. Lei de Execução Penal. Brasília DF: 2015. Disponível em: http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/documentos/infopen_dez14.pdf. Acesso em: 05 fev.2017.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Atlas da Violência 2016**. Brasília, DF, 2016. Ipea. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160322_nt_17_atlas_da_violencia_2016_finalizado.pdf. Acesso em: 02 fev. 2017.

_____. PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano, Brasil 2005**: racismo, pobreza e violência. Brasília: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil, Brasília, DF. 2006.

_____. Resolução nº 119 do **Conselho Nacional da Criança e do Adolescente- CONANDA e pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo- SINASE**, 2006. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/resolucao_119_conanda_sinase.pdf. Acesso em 14 jun. 2017.

_____. Ministério da Saúde (SIM/DATASUS/MS). Sistema de Informações de Mortalidade, Brasília DF, 2012. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/defthtm.exe?sim/cnv/obt10uf.def>. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. Secretaria Especial de Políticas das mulheres e do Ministério da Justiça, 2007.. Disponível em: <http://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2013/02/Relato%CC%81rio-para-OEA-sobre-Mulheres-Encarceradas-no-Brasil-2007.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. **Plano Juventude Viva**. Brasília, 2014. Disponível em: http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0009/4790/Guia_Plano_JuvViva_Final.pdf Acesso em: 20/12/2016.

_____. Senado Federal. **Lei n. 7.210/84**. Lei de Execução Penal. Brasília: Senado Federal, 2008.

_____. Senado Federal. **Lei n. 12.245/2010**. Lei de Execução Penal. Brasília: Senado Federal, 2010.

_____. Senado Federal. **Lei n. 12. 433/2011**. Lei de Execução Penal. Brasília: Senado Federal, 2011.

_____. Senado Federal. **Lei n. 13.163/15**. Lei de Execução Penal. Brasília: Senado Federal, 2015.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Remuneração de presos em três quartos do salário mínimo é tema de ADPF**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=289202>. Acesso em: 04 maio 2017.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ministra Cármen Lúcia diz que preso custa 13 vezes mais do que um estudante no Brasil, 2016**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=329238&tip=UN>

_____. Resolução nº 119/2006. **Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília, DF. 2006.

_____. Documento Nacional **Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. VI Confinteia: Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Documento-Referência. **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 04 de 2010.

CARRILLO, Alfonso Torres. **A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipatória**. In: STRECK, Danilo R; ESTEBAN, Maria Terersa (Orgs.). Educação Popular: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P. 15-47.

CAPRIROLO, Dino; CAVALCANTE, G. **Crime custa US\$ 91,38 bilhões ao ano para o Brasil**. Disponível em: Crime custa US\$ 91,38 bilhões ao ano para o Brasil. Disponível em: <http://www.iadb.org/pt/noticias/comunicados-de-imprensa/2017-02-03/quanto-custa-o-crime-e-a-violencia-no-brasil,11714.html?actionuserstats=close&valcookie=&isajaxrequest=>. Acesso em: 10 maio 2017.

CARRREIRA, Denise. **Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras** / Denise Carreira e Suelaine Carneiro - São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009. 116 p.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 2004.

COSTA; RÊGO; SANTIAGO; BATISTA. **Vantagens Proporcionadas as Empresas com o Trabalho Prisional: um estudo de caso na Empresa Carreiro situada na cidade de Patos/PB**. 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf . Acesso em: 20 ago. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Relatório de Gestão Supervisão do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas – DMF**. Brasília DF. 2017. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2017/04/23902dd211995b2bcba8d4c3864c82e2.pdf>. Acesso em: 20/05/2017.

CHASIN, José. **A determinação ontonegativa da politicidade**. São Paulo: Estudos e Edições Ad hominem, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **III Seminário Educação Brasileira**, CEDES, São Paulo, 2011.

DA MATTA, Roberto. **As raízes da violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social**. In: DaMatta, R. et al. **A violência brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

DA MATTA, Roberto. O crime organizado contemporâneo, **Revista Aventuras na História**, edição 087. São Paulo, 2010.

DIAS, Domingas Soares Maciel. **Educação formal pública em espaços prisionais no Brasil: uma possibilidade de formação humana?** 2015. 101 f. Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Serviço Social, Goiânia, 2015. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3487/2/DOMINGAS%20SOARES%20MACIEL%20DIAS.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2017.

DUARTE, Alessandra; BENEVIDES, Carolina. **Brasil gasta com presos quase o triplo do custo por aluno** – 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-gasta-com-presos-quase-triplo-do-custo-por-aluno-3283167>>. Acesso: 16 out. 2016.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**, tradução B.A Schumann; edição José Paulo Netto. São Paulo, Boitempo, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação. 2003.

FOUCAULT, Michel – **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1980.

_____. **A construção de uma nova cultura política** in Fórum de Participação Popular nas Administrações Municipais. Poder local, participação popular e construção da cidadania. s/l, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Presídios e educação**. FUNAP, 1993.

_____. **A qualidade na Educação**. In: IV Congresso Brasileiro de Ens. Sup. a distância. São Luiz do Maranhão (MA). 2009. (versão digital) Disponível em:

<<http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000158>>. Acesso em: Out/2016.

_____. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. Florianópolis, 2013. Disponível em: www.pmf.sc.gov.br/.../14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c. Acesso: 26 out. 2016.

_____. **Educação e Poder: introdução à Pedagogia do Conflito**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GENTIL, Maurício. **Universalização da Educação Básica e a Emenda Constitucional nº 59**. In: Infonet, Sergipe, nov.2009. Disponível em: <http://www.infonet.com.br/mauricio_monteiro/ler.asp?id=92217&titulo=mauriciomonteiro>. Acesso em 25 maio 2016.

GENTILI, Pablo, 1995. **O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional**. In: GENTILI, Pablo e Tomaz Tadeu da Silva, orgs. 1995. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes.

GENTILI, Pablo. **O Direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. In: Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, 2009. Vol. 30, nº 109. P. 1059 – 1079.

GOFFMAN, Erving. **Manicônios, Prisões e Conventos**, São Paulo, Perspectiva, 1974.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**, Petrópolis, Vozes, 1992.

GOMES, Luiz Flávio. **Presídios brasileiros geram "baixa produtividade". "Só" 70% de reincidência.** Jus Navigandi, Teresina, ano 13, n. 1705, 2 mar. 2008. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/11001>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

GOMES, Flávio; ARAÚJO, Carlos Eduardo M. **A igualdade que não veio.** História Viva. São Paulo, edição 55, maio de 2008.

GOIÁS, **Superintendência Executiva e Administração Penitenciária.** Disponível em: <<http://www.seap.go.gov.br/>>. Acesso em 24 jun. 2015.

GOIÁS, **Plano Estadual de Educação.** Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=14188. Acesso em 23 de Março de 2016.

_____. **Plano Estadual de Educação nas Prisões de Goiás.** Goiânia, GO, 2012. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao-no-sistema-prisional/planos-estaduais-de-educacao-nas-prisoas/peep-go.pdf>. Acesso em: 02/02/2017.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna.** São Paulo. Loyola. 1993.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), 2014.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação Prisional para jovens e adultos privados de liberdade.** BRASIL, MEC-SEED. EJA e Educação Prisional. Boletim maio 2007(Salto para o Futuro).

REDE JUSTIÇA CRIMINAL. **Informativo.** Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/02/b948337bc7690673a39cb5cdb10994f8.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2017.

LAMARCK, Sarah. **Análise do programa Justiça Terapêutica no município de Goiânia nos anos de 2010-2013.** 2015. 171 f. Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento, Goiânia, 2015. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/2756/1/SARAH%20LAMARCK.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2017.

LEMGRUBER, Julita. **Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres.** Rio de Janeiro: Forense, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Considerações Críticas sobre o documento "Diretrizes do Pacto pela Educação: reforma educacional goiana.** Goiás, 2011. Disponível em: <http://amigosdosabor.blogspot.com.br/2012/02/o-pacto-da-educacao-em-goias-texto-do.html>. Acesso em 10/05/2017.

LOPES, José Reinaldo Lima. **Direito Subjetivo e Direitos Sociais**: o dilema do Judiciário no Estado Social de Direito. In: José Eduardo Faria (Org.) Direitos Humanos, Direitos Sociais e Justiça. São Paulo: Malheiros, 2006.

LUCINDA, Maria da Consolação, NASCIMENTO, Maria das Graças; CANDAU, Vera Maria. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, K. **A ideologia alemã**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. **O Capital. Crítica da economia política**. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **O capital: crítica da economia política**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. V. I.

_____. **O Capital**. 18. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001. (Livro I, v. I).

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel** – Introdução. In: Crítica da filosofia do direito de Hegel. São Paulo: Editora Boitempo, 2015.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Grijalbo, 1998.

_____. **Manifesto do Partido Comunista – 1848**. Disponível em: <www.culturabrasil.org/manifestocomunista.htm>. Acesso em: 15 nov. 2016.

MINAYO, M. C. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec. Rio de Janeiro: ABRASCO, 1998.

MINGARDI, G. (1996). **O Estado e o crime organizado**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MIRANDA, Carlos Alberto Cunha. **A fatalidade biológica: a medição dos corpos, de Lombroso aos biotipologistas**. In: MAIA, Clarissa Nunes et alii (orgs.). **Historia das prisões no Brasil**, vol. 2. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

NETO, Antônio Cabral, **A política Educacional e as novas demandas contextuais**. RN, 2011. In: Castro, Alda Maria Duarte Araújo; França, Magna (orgs), Brasília: Liber Livro, 2012, 320p.

NOMA, A. K. ; BOIAGO, Daiane L. **Políticas públicas para a educação em contexto de privação de liberdade**. Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 59-76, maio/ago. 2010.

NOVÓA, Antônio (Coordenador). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

OEA, Resolução da Corte Interamericana de Direitos Humanos. **Assuntos da Unidade de Internação Socioeducativa, do Complexo Penitenciário de Curado, de Pedrinhas e do Instituto Penal Plácido de Sá Carvalho**. Disponível em: http://www.conectas.org/arquivos/editor/files/Resolucion_Carceles_Brasil.pdf. Acesso em: 22/05/2017.

OLIVEIRA, Francisco de. **O direito do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Geneva, 2002.

ONOFRE, Elenice Maria C. (Org). **A educação escolar entre as grades**. São Carlos/ SP: EDUFSCAR, 2007.

ONOFRE, E. M. C. JULIAO, E. F. **A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas**. Educ. Real., v. 38, n. 1, 2013.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Regras Mínimas para o Tratamento de prisioneiros**. 1955.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

_____. **Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966.

_____. **Conselho Econômico e Social**. Resolução 20/1990.

_____. **Conselho Econômico e Social**. Resolução 24/1990.

_____. **Regras mínimas para tratamento dos presos**. Adotadas pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Delito e Tratamento dos Presos, realizado em Genebra, 1955, e aprovadas pelo Conselho Econômico e Social por suas Resoluções 663 (XXIV), de 31 de julho de 1957, e 2076 (LXII), de 13 de maio de 1977. Disponível em: < <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/herkenhoff/livro4/c7.html> >. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. **Convenção Internacional sobre Direitos Civis e Políticos** – adotada pela Resolução 2200 A (XXI), da Assembléia Geral, de 16 de dezembro de 1966. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh-direitos-civis.html>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br> >. Acesso em 11 jan. 2016.

_____. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. Hamburgo: V

Conferência Internacional sobre Educação de Adultos- (V CONFINTEA), 1995. Disponível em: <<http://WWW.cidadedoconhecimento.org.br>> Acesso em: 07 dez. 2016.

_____. **Educação Para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos.** Dakar: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <<http://WWW.unesco.cl/biblioteca/documentos/ept>>. Acesso em: 17 dez.2016.

_____. **Relatório sobre Tortura:** Genebra, Suíça, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/1Qylq17>. Acesso em: 05 jan.2017.

_____. UNODC. Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime. **Relatório Mundial sobre drogas.** Disponível em: <http://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/drogas/relatorio-mundial-sobre-drogas.html>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Convenção das Nações Unidas Contra Crime Organizado Transnacional, 2000.** Disponível em: <https://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/frontpage/2013/10/16-un-convention-against-organized-crime-celebrates-10-years.html>. Acesso em: 20 mar. 2017.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. Educação de adultos presos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, jul./dez. 2001.

QUINNEY, Richard. O controle do crime na sociedade capitalista: uma filosofia crítica da ordem legal. In: TAYLOR, Ian; WALTON, Paul; YOUNG, Jock (Orgs.). **Criminologia crítica.** Trad. Juarez Cirino dos Santos e Sérgio Tancredo. RJ: Graal, 1980. p. 245-246.

UNESCO. **Marco de acción de Belém.** Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Belém: UNESCO, 2009.

_____. **Educando para a liberdade:** trajetórias, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília, DF: UNESCO, 2006.

_____. A UNESCO no Brasil: **consolidando compromissos.** Brasília, DF: UNESCO, 2004.

PINHEIRO, P. S.; BRAUN, E.(Orgs.). **Democracia x Violência:** reflexões para a constituinte. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIZZI, Ester, **A luta pelo Direito à educação de pessoas jovens e adultas nas penitenciárias.** Educativa, 2013. Disponível em: <http://ponte.org/a-luta-pelo-direito-a-educacao-de-pessoas-jovens-e-adultas-nas-penitenciarias/>, Acesso em: 22 set. 2016.

RUIZ, Castor M.M. Bartolomé. **O (ab)uso da tolerância na produção de subjetividades flexíveis.** In: SIDEKUN, Antônio. Alteridade e Multiculturalismo. Rio Grande do Sul: UNIJUI, 2003.

SALLA, F. A. Educação como Processo de Reabilitação. In: MAIDA, M. J. D. (Org.). **Presídios e Educação.** São Paulo: FUNAP, 1993.

SANCTIS, Fausto Martin de. **Crime Organizado e Lavagem de dinheiro**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

SANTOS, José Vicente Tavares. Novos processos sociais globais e violência. **São Paulo em Perspectiva**, 13(3), 19-37, 1999.

SANTOS, Kellen Fickert. **É urgente regulamentar a visita íntima das presas em nível nacional**. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2016/06/02/e-urgente-regulamentar-a-visita-intima-das-presas-em-nivel-nacional/>. Acesso em: 05 mai. 2017.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos Direitos Fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Marxismo e educação em debate**. Revista Germinal. Salvador, e. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação (CONAE). In: QUEIROZ, Arlindo C. de; GOMES, Lêda (Orgs.). **Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010: Reflexões sobre o Sistema Nacional de Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/INEP, 2009, p. 33-74.

SCARFÓ, F.J. **El derecho a la education em lãs carceles como garantia de la educacion em derechos humanos (E. D. H)**. Revista IIDH, San José, Costa Rica, V. 36, p. 1-35, jul/dez 2003.

SILVA JUNIOR, Manoel Bezerra da Silva. **Educação na prisão**. 2011. 143 f. Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação, Goiânia, 2011. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1028/1/Manoel%20Bezerra%20da%20Silva%20Junior.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2017.

SILVA, Luiz Etevaldo. **O sentido e significado sociológico de emancipação**. Revista e-Curriculum. São Paulo, n.11.V.03 set/dez 2013.

SILVA, Rodrigo Barbosa. **A Escola Pública Encarcerada: como o Estado educa seus presos**: Ed. Unitins. Palmas, Tocantis, 2006.

SILVESTRINI, Wilson José. **Remição de parte da pena privativa de liberdade pela atividade educacional: forma de emancipação social**, 2003. Direito Processual Penal – Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2003.

SORGE, Bartolomé. **A violência**. São Paulo: Loyola, 1993.

SOUZA, Robson Sávio Reis de. **Pedrinhas é logo ali**. *Revista Jurídica Consulex*. Brasília, DF, n. 410, fev. 2014.

TONET, I. **Atividades Educativas Emancipadoras**. 2013. Disponível em: http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/Atividades_educativas_emancipadoras.pdf. Acesso em: 10 maio 2017.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

UNESCO, **Resolução 45/122 da Assembleia Geral de dezembro de 1990**. La educación básica en los establecimientos penitenciarios. Viena: Oficina de las Naciones Unidas; Hamburgo: Instituto de Educación de la UNESCO, 1995.

UNODC. Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime. **Estudo Global sobre homicídios**, Inglaterra, 2013. Disponível em: http://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/statistics/GSH2013/2014_GLOBAL_HOMICIDE_BOOK_web.pdf. Acesso em: 01 dez. 2016.

APÊNDICE A: Questionário aplicado aos professores/gestores

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, parte do Projeto de Pesquisa: “O Direito à Educação Escolar Prisional: uma realidade entre grades” tendo como pesquisador o prof. Lucas Lourenço Silva e coordenado pela profª. Drª. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Este questionário deve ser respondido por professores que ministram aula na escola inserida Presídio, que serve de campo para a realização da pesquisa.

Para as questões a seguir, procure não rasurar, a fim de que não haja dúvidas em relação à transparência dos dados que ora pretendo levantar.

Conto com sua colaboração e agradeço antecipadamente sua presteza.

PESQUISA PÚBLICA JUNTO AOS PROFISSIONAIS QUE MINISTRAM AULAS E/OU QUE ATUA NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS DO PRESÍDIO QUE SERVE COMO CAMPO DA PESQUISA

1. Dados do lugar pesquisado: (opcional):		
1.1. Dados pessoais (Sexo):		Masculino
		Feminino
1.2. Idade		menos de 25 anos
		entre 25 e 35 anos
		entre 35 e 45 anos
		mais de 45 anos
1.3 Dados socioeconômicos	1.3.1 Quantidade de filhos	Apenas um
		Dois
		Três
		Quatro
		Cinco
		Mais de cinco
	1.3.2 Tipo de moradia	Própria
		Própria financiada
		Alugada
	1.3.3 Renda do grupo familiar	Cedida
		Até 1 salário mínimo
		Mais de 1 até 2 salários mínimos
Mais de 2 até 3 salários mínimos		
Mais de 3 até 5 salários mínimos		
Mais de 5 até 8 salários mínimos		
Mais de 8 até 10 salários mínimos		
Mais de 10 salários mínimos		

1.4. Você se considera:		Negro		
		Pardo		
		Branco		
		Índio		
		Outros		
2. Formação dos pesquisados	Cite a área de sua graduação, e seu último grau de formação acadêmica:			
3. Vínculo empregatício		Contratado por tempo determinado.		
		Efetivo (concurado)		
		Comissionado		
4. Carga horária de trabalho semanal		20 horas		
		30 horas		
		40 horas		
		Outras		
4. Tempo de trabalho.	Na Instituição		Na Profissão	
		menos de um ano		de um mês a 1 ano
		de um a dois anos		de 1 a 5 anos
		de dois a quatro anos		de 5 a 10 anos
		de quatro a seis anos		de 10 a 15 anos
		de seis a dez anos		de 15 a 25 anos
	Mais de dez anos		mais de 25 anos	
5. O pesquisado conhece a legislação que garante a oferta Ensino no sistema carcerário.		Sim		Não
6. Você possui cursos específicos para ministrar aula no sistema carcerário.		Sim		Não

7 – Pense na dinâmica clientela e responda: (S) para sim e (N) para não.

	Os presidiários participam ativamente das aulas que são ministradas?
	Existe uma obrigatoriedade na matrícula na modalidade de Ensino Ofertada?
	Você tem conhecimento se os dias de estudo ajudam a reduzir o tempo de cumprimento da pena.
	Você tem conhecimento que o tempo dedicado ao trabalho reduz a pena?
	Você sabe se o tempo de estudos reduz a pena igualmente?
	Existe um acompanhamento do Ministério Público, sobre a eficácia da oferta de Educação formal nos presídios.
	A clientela na sua maioria ao iniciar os processos educacionais já era alfabetizada.
	Existem dados sobre melhorias no relacionamento dos presidiários após a oferta da Educação formal.

8- Você considera positiva a oferta da Educação Formal durante o cumprimento da pena? Justifique.

9-Em sua opinião, quais as ações que deveriam ser intensificadas, para que o processo de ressocialização por meio da educação formal seja realmente significativo?

10- Você considera que a escolarização pode ser um fator importante para o combate a criminalidade e que um maior grau de instrução implica na diminuição de inserção e reinserção na criminalidade? Em caso positivo ou negativo, justifique;

11- Você conhece os critérios ou mecanismos que estabelece a matrícula na educação ofertada nos presídios?

12- Qual o método e a metodologia adotada?

13- Quais são as atitudes que você (como professor), toma quando percebe que os alunos não estão se apropriando-se dos conhecimentos trabalhados em sala de aula?

14- Qual a importância/motivação/atitudes que o professor toma para conscientizar o aluno de que ele vive numa sociedade letrada, e para sua melhor inserção no mercado de trabalho e melhores salários a educação é fundamental?

15- Você foi preparado pela Secretaria da Educação com cursos que subsidiassem o trabalho de letramento de alunos adultos? (Como por exemplo método de Paulo Freire)

16- O que você conhece sobre o Método e a Metodologia de Paulo Freire? _____ _____
17- Como é a sua relação com os alunos? Como você analisaria esta relação? _____ _____
18- A evasão é grande neste ensino? Quais são os motivos que levam os alunos a abandonar o curso? _____ _____
19- O que te levou a assumir a sala de aula para trabalhar na educação nos presídios? _____ _____
20- Você consegue perceber discriminação no tratamento para com os negros? _____ _____
21- Você (como professor) tem propostas alternativas para a melhoria da educação enquanto instrumento de ressocialização? _____ _____
22- Você trabalha com a Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008 que diz respeito à obrigatoriedade de estudo da Cultura Afro-brasileira? _____ _____ _____
23- Como você explica a realidade de que nos presídios o maior percentual de presidiários é de negro? _____ _____ _____
24- Como você explica a realidade de que os negros tem menor escolarização, principalmente entre os que cumprem pena no presídio pesquisado? _____ _____ _____

APÊNDICE B: Questionário aplicado aos alunos

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, parte do Projeto de Pesquisa: “O Direito à Educação Escolar Prisional: uma realidade entre grades” tendo como pesquisador o prof. Lucas Lourenço Silva e coordenado pela profª. Drª. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Este questionário deve ser respondido por detentos que estão matriculados na escola inserida no local campo da pesquisa.

Para as questões a seguir, procure não rasurar, a fim de que não haja dúvidas em relação à transparência dos dados que ora pretendo levantar.

Conto com sua colaboração e agradeço antecipadamente sua presteza.

PESQUISA PÚBLICA JUNTO AOS DETENTOS QUE ESTÃO MATRICULADOS NA ESCOLA INSERIDA NO PRESÍDIO QUE SERVE COMO CAMPO DA PESQUISA

1. Dados do lugar pesquisado: (opcional):	
1 Sexo:	Masculino
	Feminino
1.1 Idade:	menos de 25 anos
	entre 25 e 35 anos
	entre 35 e 45 anos
	mais de 45 anos
1.2 Como você se considera:	Negro
	Pardo
	Branco
	Índio
	Outros
2. Escolarização dos pesquisados	Qual o seu grau de instrução:
	Não alfabetizado
	Primeira fase do ensino fundamental incompleto (1° ao 5° ano)
	Segunda fase do ensino fundamental incompleto (6° ao 9° ano)
	Ensino fundamental completo
	Ensino Médio incompleto
3. Escolarização pais dos pesquisados	Qual o grau de instrução dos pais do apenado
	Não alfabetizado
	Primeira fase do ensino fundamental incompleto (1° ao 5° ano)
	Segunda fase do ensino fundamental incompleto (6° ao 9° ano)
	Ensino fundamental completo
	Ensino Médio incompleto
4. Tipo de moradia do pesquisado antes do	Própria
	Própria Financiada

cumprimento de pena.		Alugada
		Cedida
5. Quantitativo de anos de reprovação. (Se houver)		Menos de um ano.
		Mais de um ano.
		Entre um ano e dois anos.
		Entre dois anos e quatro anos.
		Entre quatro e seis anos.
		Entre seis e dez anos.
		Acima de dez anos.
6. Renda anterior ao cumprimento de pena.		Até 1 salário mínimo
		Mais de 1 até 2 salários mínimos
		Mais de 2 até 3 salários mínimos
		Mais de 3 até 5 salários mínimos
		Mais de 5 até 8 salários mínimos
		Mais de 8 até 10 salários mínimos
		Mais de 10 salários mínimos

7 – Pense na sua participação nas aulas e responda: (S) para sim e (N) para não.

	Você participa ativamente das aulas que são ministradas?
	Você tem conhecimento se os dias de estudo ajudam a reduzir o tempo de cumprimento da pena.
	Existe um acompanhamento do Ministério Público, sobre o seu desempenho escolar.
	Você ao iniciar os processos educacionais já era alfabetizado?
	Você conseguiu perceber melhorias no relacionamento dos presidiários após a oferta da Educação formal.

8 – Pense em seus reais objetivos e responda: (S) para sim e (N) para não.

	Você considera mais importante a redução da pena por causa dos estudos?
	Você considera mais importante os estudos e em segundo momento a redução da pena gerada pelos estudos?
	Você considera que os estudos ofertados no presídio servirão no pós-pena para a inserção no mercado de trabalho?
	Você conseguiu perceber melhorias no relacionamento entre os apenados após a oferta da Educação formal.

9- Qual a melhor forma de aula para você conseguir aprender?

	Aula expositiva
	Com recursos audiovisuais (TV, Data show, Computador, etc.)
	Redação livre
	Leitura Orientada
	Leitura Livre
	Exercícios escritos de múltipla escolha
	Escrevendo após a leitura de um texto como referencia
	Elaborando exercícios matemáticos com situações de seu contexto cotidiano
	Exercícios de múltipla escolha

10-Você considera que os estudos ofertados no presídio servirão no pós-pena para evitar a reincidência na criminalidade? Como?

<p>11-Em sua opinião, quais as ações que deveriam ser intensificadas, para que o processo de ressocialização por meio da educação formal seja realmente significativo?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>12- Qual o tipo de crime praticado e quais os fatores que colaboraram para a prisão?</p> <hr/> <hr/>
<p>13- História de vida- Como foi sua vida escolar e porque abandonou a escola no tempo regular?</p> <hr/> <hr/>
<p>14- A ato de voltar a estudar, fez com que você compreendesse a importância dos estudos pois vivemos em um mundo letrado e a educação é um caminho de formação para o trabalho? Justifique.</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>15- Como é seu relacionamento aluno professor?</p> <hr/> <hr/>
<p>16- O que você faz quando não consegue aprender?</p> <hr/> <hr/>
<p>17- Como você planeja sua vida escolar ? (Planejamentos, sonhos, objetivos)</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>18-Qual o seu maior prazer em estudar e quais as disciplinas que você mais gosta? Por quê?</p> <hr/> <hr/>
<p>19- Você consegue identificar nas propostas apresentadas na unidade escolar em que você estuda elementos e ações que você considera importantes para o seu processo de ressocialização? Quais?</p> <hr/> <hr/> <hr/>

APÊNDICE C: Questionário aplicado ao pessoal administrativo

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, parte do Projeto de Pesquisa: “O Direito à Educação Escolar Prisional: uma realidade entre grades” tendo como pesquisador o prof. Lucas Lourenço Silva e coordenado pela profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Este questionário deve ser respondido por detentos que estão matriculados na escola inserida no local campo da pesquisa.

Para as questões a seguir, procure não rasurar, a fim de que não haja dúvidas em relação à transparência dos dados que ora pretendo levantar.

Conto com sua colaboração e agradeço antecipadamente sua presteza.

PESQUISA PÚBLICA JUNTO AOS PROFISSIONAIS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS QUE ATUAM NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS DO PRESÍDIO QUE SERVE COMO CAMPO DA PESQUISA

1- DADOS SÓCIOS DEMOCRÁFICOS- QUANTITATIVO (a ser preenchido pelo corpo técnico/administrativo)	
2- Quantitativo de detentos que são atendidos pela oferta de ensino formal dentro do presídio: _____	
Homens	
Mulheres	
3- Idade Média dos envolvidos no processo de educação formal que estão no regime de cumprimento de pena.	
	menos de 25 anos
	entre 25 e 35 anos
	entre 25 e 35 anos
	entre 35 e 45 anos
	mais de 45 anos
4- Grau médio de escolaridade ao adentrar o regime de cumprimento pena no presídio.	
Não alfabetizado	
Parcialmente alfabetizado	
Com o Ensino Fundamental- 1ª fase incompleto	
Com Ensino Fundamental- 2ª fase incompleto	
Com Ensino Médio Incompleto.	

APÊNDICE D: Roteiro de entrevistas para os professores/gestores

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo. Esta entrevista é um instrumento de coleta de dados da pesquisa: “O Direito à Educação Escolar Prisional: uma realidade entre grades” tendo como pesquisador o prof. Lucas Lourenço Silva e coordenado pela profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

O preenchimento e entrega do termo de consentimento significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas nesta pesquisa. Esclarecemos que NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR e que será garantido o anonimato dos dados coletados.

ENTREVISTA DOS PROFESSORES/GESTORES QUE ATUAM NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS DO PRESÍDIO QUE SERVE COMO CAMPO DA PESQUISA

- 1- Há quanto tempo você trabalha nessa unidade escolar?
- 2- Quais as motivos e/ou circunstâncias que te levaram a ministrar aulas nesta unidade escolar?
- 3- Você trabalha em outras escolas?
- 4- Quais disciplinas você leciona?
- 5- Em quais anos/séries você leciona?
- 6- Quais as suas ponderações acerca de uma escola no sistema penitenciário?
- 7- Como ocorre o processo de desenvolvimento das aulas e a rotina diária em sala de aula com alunos privados de liberdade?
- 8- Como é a relação dos alunos com o (a) professor(a)?
- 9- É possível perceber mudanças de comportamento nos indivíduos apenados que frequentam a escola?
- 10- Qual sua concepção de educação?
- 11- Que especificidades você destaca na forma como trabalhar com a educação de jovens e adultos no presídio?
- 12- A que fatos você atribui a baixa taxa de matrículas e altas taxas de evasão dos alunos à escola?
- 13- Você já fez algum curso específico voltado para a Educação no Sistema Prisional? Em caso afirmativo, foi oferecido pelo MEC, SEDUCE ou afins ou você que custeou a sua formação?

APÊNDICE E: Roteiro de entrevistas para aos alunos

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo. Esta entrevista é um instrumento de coleta de dados da pesquisa: “O Direito à Educação Escolar Prisional: uma realidade entre grades” tendo como pesquisador o prof. Lucas Lourenço Silva e coordenado pela profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

O preenchimento e entrega do termo de consentimento significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas nesta pesquisa. Esclarecemos que NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR e que será garantido o anonimato dos dados coletados.

ENTREVISTA JUNTO AOS ALUNOS QUE PARTICIPAM DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS DO PRESÍDIO QUE SERVE COMO CAMPO DA PESQUISA

- 1- Como foi sua trajetória de vida escolar? Você em algum momento evadiu do sistema escolar?
- 2- Como reconhece a relevância da existência de uma escola pública no sistema penitenciário?
- 3- Você considera importante frequentar a escola dentro da penitenciária?
- 4- Qual a relevância dos conteúdos ministrados para o seu cotidiano? Por quê?
- 5- O que você pretende com os estudos? Quais são os seus planos com a educação escolar?
- 6- Como se dá a sua relação com os professores e com seus colegas de sala?
- 7- Você consegue identificar diferenças nas relações entre os presos que frequentam a escola?
- 8- Você além de frequentar a escola, também tem a oportunidade de trabalhar nas oficinas?
Em caso negativo, por quê?
- 9- A educação ministrada fomenta em você algum caráter crítico que propiciará a sua emancipação como cidadão?
- 10- A escola tem contribuído para mudar sua visão do mundo, da vida e da sociedade em geral? De que forma?
- 11- Você considera importante adquirir uma formação técnica integrada a EJA em que você está matriculado?
- 12- Qual o sentido que tem a escolarização e a educação em sua vida?
- 13- Você considera que a educação escolar em que você está inserido contribui para um processo de humanização no sistema prisional?
- 14- Você conhece o projeto de remissão por meio da leitura? Você já teve acesso a este projeto?

- 15- Existe um incentivo dos dirigentes da penitenciária ou dos professores da unidade escolar em que você está matriculado para que você se aproxime da leitura?
- 16- Como você vê a situação de coincidência do horário escolar com o horário de trabalho nas oficinas do presídio? Você teria uma sugestão para resolver esta problemática?
- 17- Você considera que os estudos lhe propiciarão mais oportunidades de reinserção no mercado de trabalho após o cumprimento de penas?
- 18- Você pretende continuar a estudar após cumprir a pena?
- 19- As metodologias e a proposta de trabalho da unidade escolar em que você está matriculado te estimulam a permanecer na escola? Por quê?
- 20- Como você avalia a situação da escola ter baixas taxas de matrículas, principalmente a Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrado ao Ensino Médio (PROEJA)?