

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Historicidade e práticas educativas da educação prisional no
Brasil**

GOIÂNIA – 2021

SUELY FRANCO DE OLIVEIRA

**Historicidade e práticas educativas da educação prisional no
Brasil**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

GOIÂNIA – 2021

048h Oliveira, Suely Franco de
Historicidade e práticas educativas da educação prisional
no Brasil / Suely Franco de Oliveira.-- 2021.
106 f. : il.

Texto em português, com resumo em inglês.
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
e Humanidades, Goiânia, 2021.

Inclui referências: f. 101-106.

1. Criminosos - Reabilitação. 2. Prisioneiros - Educação.
3. Educação. I. Tiballi, Elianda Figueiredo Arantes.
II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa
de Pós-Graduação em Educação - 2021. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 376(043)



**PUC
GOIÁS**



HISTORICIDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 18 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eilanda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás

Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho / FACMAIS

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás

Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás

Profa. Dra. Cristyane Batista Leal / FACMAIS

DEDICATÓRIA

Àqueles que se encontram privados de liberdade nas celas sombrias do cárcere, e em especial meus alunos reeducandos do presídio de Palmeiras de Goiás, a quem muito ensinei, porém muito mais aprendi das mazelas e das cicatrizes que a exclusão social, o abandono e o descaso deixa em cada um daqueles que habitam temporariamente o ambiente do cárcere.

AGRADECIMENTOS

Ao bom Deus de amor, que no percurso deste caminho fez pairar sobre mim a Luz do Espírito Santo, dando-me sabedoria e discernimento ao longo do período de elaboração deste trabalho.

À orientadora e amiga querida Prof^a Dr^a Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, minha eterna gratidão por emprestar-me parte do seu ilimitado conhecimento teórico e humano, e por me ensinar que recomeçar é sempre a escolha mais favorável e o caminho mais prudente.

Aos meus lindos filhos Ana Laura e Lauro Henrique, por compreenderem as minhas intermináveis ausências, as quais impediram-me de desfrutar momentos preciosos que vivenciamos no seio familiar.

Ao meu companheiro Celmar, por incentivar e apoiar minhas decisões mesmo quando estavam meio às avessas, e principalmente pela presença diária de amor, compreensão e motivação.

Às minhas queridas amigas Arleth, Elizabeth, Maria do Socorro e Sara companheiras fiéis nessa batalha intelectual.

RESUMO

Esta dissertação, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, está vinculada à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. O objeto de estudo desta pesquisa, a educação no sistema prisional, é um fato sócio-político-educativo distinto, novo e carente de uma proposta pedagógica específica, pois esta modalidade de ensino, no Brasil, possui como orientações normativas apenas as diretrizes gerais da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, considerando o necessário recorte temático este estudo teve como objetivo geral investigar a construção da Educação Prisional no Brasil analisando, de uma perspectiva histórica, os limites e as possibilidades dessa modalidade de prática educativa. Os objetivos específicos se propuseram analisar o processo de institucionalização, de organização do espaço físico, administrativo e pedagógico, e também das práticas educativas desenvolvidas nas salas de aula do cárcere. Os dados apresentados nesta pesquisa, resultam de um estudo investigativo realizado por meio de pesquisa documental de textos legais como a Constituição Federal (CF), A Lei de Execução Penal (LEP), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e de fontes bibliográficas relativas ao tema abordado. Para uma abordagem teórica foram consideradas as formulações de Michel Foucault que tratam da sociedade disciplinar, com vistas ao entendimento dos discursos e práticas existentes nas instituições educativas contemporâneas e também de Paulo Freire que propõe uma educação libertadora para a superação das desigualdades sociais. A conclusão deste estudo nos remete ao entendimento de que a educação nas prisões, assim como em toda modalidade de educação escolar, deve ter por finalidade a formação do sujeito de forma crítica, autônoma e criativa; uma educação cidadã que considere o reeducando em sua totalidade, procurando dar expressão à diversidade e às modalidades ampliadas de formação escolar.

Palavras-chave: Educação nas prisões; Sociedade disciplinar; Ressocialização de detentos prisionais; Educação para liberdade.

Abstract

This dissertation, presented like a partial requirement to the acquisition of the title of master in Education, is linked to the research line of Theories of Education and Pedagogics Process of the Post graduate Program in Education, in the Pontifical Catholic University of Goiás. The object of this research, the education in the prison system, is a socio, political and educational fact which is distinct, new and lacking a specific pedagogical proposal, because this modality of teaching, in Brazil, has as normative orientation only the general guidelines of Youth and Adult Education. Considering the necessary view thematic this study has as main goal to investigate the construction of the Prison Education in Brazil analyzing, in historic perspective, the limits and the possibilities of this modality of education. The specific goals propose to analyze the processes of institutionalization, organization of the physical space, administrative and pedagogical, and also to analyze the educational

practices developed in the prison classrooms. The data presented in this research result from an investigative studying accomplished through documental research in legal texts like the Brazilian Federal Constitution, The Criminal Enforcement Law, and the Law of Guidelines and Basis of National Education, and bibliographical sources related to the theme. For a theoretical approach were considered the Michel Foucault's formulations which treat of disciplinary society, looking at the understanding of the discourses and existing practices in the contemporary educational institutions and also about Paulo Freire who proposes a liberating education to the overcoming of the social differences. The conclusion of this studying refers to the understanding that the education in prisons, like all of the modalities of schooling, must have by finality the subject formation in a critical, autonomous and creative way; a citizen education that considers the reeducating in his entirely, looking to express the diversity and the modalities of scholar formation.

Keywords: Education in prisons; Disciplinary society; Resocialization of prison prisoner; Education to liberty

RESUMEN

Esta disertación, presentada como requisito parcial para la obtención del título de Maestría en Educación, está vinculada a la Línea de Investigación Teorías de la Educación y Procesos Pedagógicos del Programa de Posgrado en Educación, de la Pontificia Universidad Católica de Goiás. El objeto de estudio de esta investigación: la educación en el sistema penitenciario, es un hecho socio-político-educativo, nuevo y carente de una propuesta pedagógica específica, ya que este tipo de educación en el Brasil tiene como directrices normativas sólo las directrices generales de la Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA). Así, considerando el necesario recorte temático, el objetivo general de este estudio fue investigar la construcción de la Educación Penitenciaria en Brasil, analizando, desde una perspectiva histórica, los límites y las posibilidades de este tipo de práctica educativa. Los objetivos específicos fueron analizar el proceso de institucionalización, la organización del espacio físico, administrativo y pedagógico, así como las prácticas educativas desarrolladas en las clases de la prisión. Los datos presentados en esta investigación, resultan de un estudio investigativo realizado a través de la investigación documental de textos legales como la Constitución Federal (CF), La Ley de Ejecución Penal (LEP), y la Ley de Directivas y Bases de la Educación Nacional (LDB), y fuentes bibliográficas relacionadas con el tema abordado. Para un enfoque teórico se consideraron las formulaciones de Michel Foucault que tratan de la sociedad disciplinaria, con miras a comprender los discursos y las prácticas existentes en las instituciones educativas contemporáneas y también Paulo Freire que propone una educación liberadora para superar las desigualdades sociales. La conclusión de este estudio nos lleva a entender que la educación en las prisiones, así como en toda modalidad de educación escolar, debe tener como propósito la formación del sujeto de manera crítica, autónoma y creativa; una educación ciudadana que considere al interno en su totalidad, buscando dar expresión a la diversidad y a las modalidades ampliadas de la educación escolar.

Palabras clave: Educación en las prisiones; Sociedad disciplinaria; Resocialización de los reclusos; Educación para la libertad.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	9
Capítulo I	16
Recortes históricos da educação prisional no Brasil	16
1.1- Os mecanismos disciplinares do Sec. XVIII ao Sec. XIX – A passagem da penalidade das punições para a abertura da penalidade dos mecanismos de coerção	17
1.2- As primeiras manifestações da educação no ambiente prisional	23
1.3 - O Processo de institucionalização da Educação Prisional no Brasil	34
Capítulo II	43
Configuração e Organização da educação Prisional no Brasil hoje	43
2.1- Estrutura e organização do espaço físico, administrativo e pedagógico do sistema prisional	43
2.2 - EJA - Uma possibilidade como modalidade de educação em prisões	49
2.3 - Dados Estatísticos da População Prisional em Atividade Educacional	52
Capítulo III	65
Evidências pedagógicas para uma educação prisional consequente	65
3.1 - Contribuições das práticas educativas no cárcere	66
3.2 - Entraves e possibilidades dos educadores que empreendem esforços na efetivação da EJA em ambiente de privação de liberdade	80
3.3 - Finalidades e perspectivas da educação prisional no Brasil	87
Considerações finais	100
REFERÊNCIAS	104

1 INTRODUÇÃO

“Um recluso sem livros e caneta, já na vida é um homem morto”.

Alfred Bernhard Nobel

O aditamento da população carcerária no Brasil duplicou desde o ano de 2016, passando a ser considerada uma das maiores do mundo. O aumento de reclusos prisionais deu-se por diversos fatores, entre eles o processo migratório de pessoas com baixo nível de escolaridade que se mobilizam em direção aos centros urbanos em busca do bom emprego e, frustradas com a política de subemprego a que são submetidas, partem para a criminalidade, sendo por isso penalizados.

Privados da liberdade e reféns de um contexto de adversidades, cuja posição social é a de reclusão definida por uma sanção estatal (cumprimento de pena), os reclusos prisionais, em sua maioria, apontam trajetórias marcadas pela negação dos direitos básicos como a alimentação, saúde, educação, trabalho, segurança, entre outros. Antes de ser presa, a maioria dessas pessoas, estava desempregada ou subordinada ao subemprego. Além disso, esses reclusos possuem formas de interpretação de si mesmos, dos outros e do mundo comprometidas e agravadas pela pouca escolaridade e pelas precárias condições de vida que a situação prisional lhes impõe. Nesse sentido é possível perceber que existe, de fato, uma relação entre o perfil da população carcerária no Brasil e os baixos índices de escolaridade, considerando que a maior parte desses sujeitos é constituída de jovens com menos de 30 anos de idade, com baixa escolaridade, analfabetos ou semianalfabetos, oriundos de grupos menos favorecidos economicamente dizendo, são negros e pardos, e a maioria são do sexo masculino. São pessoas que não tiveram condições de concluírem seus estudos, ou ainda, por terem iniciado no crime muito cedo, o fato é que a criminalidade está diretamente relacionada à exclusão de ordem econômica e social, onde o direito humano é

constantemente atacado pelos discursos de uma sociedade que tem cor, tem raça, tem sexo, e tem classe social.

A educação escolar, neste contexto, pode ser um espaço de formação humana e de ampliação das expectativas futuras dos sujeitos que se encontram nestas condições. Mas, a educação prisional no Brasil, em razão do curto tempo de sua existência e da ausência de políticas públicas com ela comprometidas, carece de uma definição de suas finalidades e de estudos, análises e pesquisas que possam ampliar o conhecimento sobre esta modalidade de educação escolar, subsidiar políticas públicas e incitar debates sobre processos educativos de pessoas com privação de liberdade.

Assim considerando, ficou definido que a educação prisional seria o objeto desta pesquisa cuja finalidade última foi de aliar a minha experiência profissional como professora da educação prisional desde 2010 aos estudos investigativos necessários para a elaboração da Dissertação a ser apresentada para conclusão do mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás, vinculado à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos.

Para dar início a este estudo investigativo realizei um levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da CAPES a partir dos descritores: “educação prisional”, “como se instituiu a educação prisional no Brasil”, “as práticas educativas para a educação em prisões”, “o trabalho do educador no sistema prisional brasileiro”, “educação no cárcere com objetivo de ressocialização”.

O levantamento inicial, realizado no repositório de teses e dissertações da CAPES sem definição da área de conhecimento, identificou um total de 42.418 trabalhos para o tema “educação prisional”, no descritor “educação no cárcere com objetivo de ressocialização” foram encontrados 34.887. 43.165 para o tema “como se instituiu a educação prisional no Brasil”, “as práticas educativas para a educação em prisões” 34.838, e “o trabalho do educador no sistema prisional brasileiro” 42.240 teses e dissertações.

Em outro levantamento realizado no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – BDTD/ IBCT, localizando 10 trabalhos com o descritor “finalidades

de práticas educativas na educação prisional” e 5 trabalhos usando o descritor “história da educação prisional”.

Deste conjunto apenas 2 trabalhos analisam as finalidades da educação prisional. Um deles, intitulado “Sentidos e significados sobre educação em sistema prisional: o olhar de um preso-aluno” (MATSUMOTO, 2005), teve como fonte de dados entrevistas com alunos presidiários para obter informações sobre o sentido que estes atribuíam à educação prisional. O outro trabalho, tendo como título “Jovens em Conflito com a Lei: Os Sentidos das Atividades Socioeducativas nas Unidades Privativas de Liberdade em Goiânia” (SILVA, 2015), faz a análise do sentido educativo das atividades socioeducativas realizadas em presídio de Goiânia e a sua correspondência ou negação frente ao paradigma da reabilitação ou sócio educação preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - ECA/SINASE.

Considerando o levantamento realizado, constatou-se que a educação escolar em contextos de privação de liberdade, em razão de sua complexidade, apresenta diversos aspectos que exigem a continuidade dos estudos já realizados, pois a dinâmica social dos processos educativos, modificam continuamente esta modalidade de ensino, demandando explicações atualizadas e respaldadas pela pesquisa científica. Exemplificam esta constatação os temas abordados pelos trabalhos identificados no levantamento bibliográfico, diretamente relacionados com as políticas públicas, com a formação de professores, com a estrutura físicas dos ambientes das salas de aula e com propostas pedagógicas direcionadas para esta modalidade de educação escolar, que são, ao mesmo tempo, problemas permanentes para as práticas educativas na educação prisional brasileira e para os pesquisadores interessados nesta temática. As pesquisas sobre a educação escolar de pessoas em contexto de privação da liberdade são necessárias, especialmente, para a ampliação do conhecimento científico sobre a educação prisional, para a destinação deste conhecimento na orientação teórica e metodológica das práticas educativas desenvolvidas com pessoas em tais contextos e para o aprimoramento político e pedagógico das finalidades das políticas públicas destinadas à essa modalidade de educação escolar.

Assim, tendo como objeto de estudo a educação prisional, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a construção da Educação prisional no Brasil,

analisando, de uma perspectiva histórica, os limites e as possibilidades dessa modalidade de prática educativa. Os objetivos específicos que delimitaram o percurso da investigação foram: analisar o percurso histórico de institucionalização da Educação Prisional; explicar a forma de organização administrativa, pedagógica, do espaço físico e das práticas educativas desta modalidade de educação escolar; explicitar a proposta de educação prisional no Brasil hoje, seus limites e suas possibilidades.

Com essas definições, um pressuposto tomado como ponto de partida dessa pesquisa foram as considerações de Freire ao dizer que a formação humana é um dever sempre possível: “o homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto” (FREIRE, 2011b, p. 82). Na concepção pedagógica freiriana, o professor deve considerar “ensino como um exigir cidadão” para que a educando possa fazer a “leitura de mundo” para se desenvolver como cidadão, numa relação dialética professor-aluno (aprendiz).

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela— saberes socialmente construídos na prática comunitária [...]. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? (FREIRE, 2011a, p. 32).

Diante disso, Freire (2011b, p. 52) é categórico ao dizer que a educação para liberdade compreende o “homem-sujeito” e não o “homem-objeto”. Nesse aspecto, numa processualidade de aberturas de realidades, o autor coloca que o homem é um “ser de relações” e que ele (homem) não está apenas no mundo, mas “com o mundo”.

Outro pressuposto teórico orientador desta indagação, que pudesse explicitar a categoria de análise central nesta pesquisa, a educação prisional, foram as formulações de Foucault (2014) que tratam da sociedade disciplinar, com vistas ao entendimento dos discursos e práticas existentes nas instituições educativas contemporâneas. Com efeito, Foucault evidencia que:

A prisão não pode deixar de fabricar delinquentes. Fabrica-os pelo tipo de existência que fazem os detentos levarem: que fiquem isolados nas celas, ou que lhes seja imposto um trabalho inútil, para o qual não encontrarão

utilidade, é de qualquer maneira não pensar no homem em sociedade; é criar uma existência contra a natureza inútil e perigosa; queremos que a prisão eduque os detentos, mas um sistema de educação que se dirige ao homem pode ter razoavelmente como objetivo agir contra o desejo da natureza? A prisão fabrica também delinquentes impondo aos detentos limitações violentas; ela se destina a aplicar as leis e a ensinar o respeito por elas; ora, todo o seu funcionamento se desenrola no sentido do abuso de poder (FOUCAULT, 2014, p. 260-261).

Esta afirmação de Foucault reafirma a necessária continuidade das pesquisas sobre a educação prisional, já que esta, em seus postulados legais, contraria as formulações de Foucault ao estabelecerem como propósito a reeducação e a reinserção social das pessoas em contexto de privação da liberdade. Explicitar as possibilidades e os entraves deste propósito requer a contribuição dos pesquisadores interessados nesta questão social.

Considerando esses pressupostos, é preciso reconhecer que a educação escolar em contextos de privação de liberdade, em razão de sua complexidade, apresenta diversos aspectos que exigem a continuidade dos estudos já realizados, pois a dinâmica social dos processos educativos, modificam continuamente esta modalidade de ensino, demandando explicações atualizadas e respaldadas pela pesquisa científica. Exemplificam esta constatação os temas diretamente relacionados com as políticas públicas, com a formação de professores, com a estrutura físicas dos ambientes das salas de aula e com propostas pedagógicas direcionadas para esta modalidade de educação escolar, que são, ao mesmo tempo, problemas permanentes para as práticas educativas na educação prisional brasileira e para os pesquisadores interessados nesta temática. As pesquisas sobre a educação escolar de pessoas em contexto de privação da liberdade são necessárias, especialmente, para a ampliação do conhecimento cientificamente respaldado para orientação teórica e metodológica das práticas educativas desenvolvidas com pessoas em tais contextos.

Assim, para o necessário recorte temático desta pesquisa definiu-se como problema investigativo a seguinte indagação: Como se configura a educação escolar de pessoas em contexto de privação da liberdade no Brasil e quais princípios pedagógicos se apresentam como finalidades para as práticas educativas neste contexto?

Partindo de uma perspectiva dialética que busca apanhar as contradições e os conflitos de interesses que permeiam as relações sociais que configuram as

sociedades capitalistas, foi preciso definir o tipo de pesquisa que seria realizada para responder ao problema delimitado e, nesse sentido, as que se mostraram mais adequados para esta investigação foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

A pesquisa documental realizada teve por suposto o entendimento de SILVA et all, ao afirmarem:

A pesquisa documental não como uma técnica ou procedimento de coleta de dados, mas sim como método de pesquisa. No entender de Gomes (2007), o método está para além da técnica, pois considera quatro dimensões que demarcam esta diferenciação, quais sejam: a epistemológica, pois a partir de um modelo de ciência se avalia se uma pesquisa é ou não científica; a teórica, que considera os conceitos e princípios que orientam o trabalho interpretativo; a morfológica, uma vez que se estrutura sistematicamente o objeto de investigação e, por último, a técnica, que se ocupa do controle da coleta de dados e do necessário diálogo entre eles e a teoria que os suscitou. Outro fator importante a ser mencionado trata de o documento ser a única fonte de estudo, de interpretação e, portanto, da produção do conhecimento no método da pesquisa documental (SILVA et all, p,4557, 2009).

Nesse sentido, os documentos analisados foram: Constituição Federal – CF/1988, Lei de Execução Penal – LEP/7.210/1984, Lei nº 13.163/2015, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, Resolução nº 14/1994, Resolução nº 03/2009, Resolução nº 02/2010, Lei nº 12.433/2011, Recomendação n.º 44/2013, Lei nº 13.005/2014, Nota Técnica n.º 1/2020.

A pesquisa bibliográfica foi adotada para identificação das fontes teóricas, basicamente livros e artigos científicos que abordam o tema desta investigação, considerando pertinentes aqueles cujos autores são reconhecidos pela legitimidade científica de suas produções no campo das ciências humanas e sociais e que pudessem fornecer aporte epistemológicos para a análise do objeto investigação.

Para tal, foram considerados autores que despontam com relevância nesse assunto como SCARFÓ (2003, 2010), ONOFRE (2007, 2010, 2011, 2013, 2015), JULIÃO (2006, 2007, 2012, 2013), DE MAEYER, (2006, 2012), FOUCAULT (2014, 2018), FREIRE (2011), IRELAND (2012), entre outros, não menos importantes dos que foram aqui citados, que compõem a referência deste estudo que se elegeu para trilhar esse caminho nebuloso, de tantos percalços que é a educação prisional.

Com esse entendimento teórico e metodológico realizou-se a pesquisa cujos resultados estão apresentados em três capítulos:

- I- Recortes históricos da educação prisional no Brasil.
- II- Configuração e organização da educação prisional no Brasil hoje.
- III- Evidências pedagógicas para uma educação prisional consequente.

Neste primeiro capítulo intitulado “Recortes históricos da educação prisional no Brasil”, iniciou-se o percurso a partir das concepções de Foucault, por julgar de extrema relevância, antes de discorrer sobre o processo de institucionalização da educação dentro dos estabelecimentos prisionais, retroceder na história no momento em que se deu a passagem de uma penalidade de detenção alicerçada no sofrimento físico, punições e suplícios para uma penalidade de suspensão dos direitos à liberdade.

No capítulo II nomeado “Configuração e organização da educação prisional no Brasil hoje”, foi explorado de forma histórica os elementos que constituíram o marco legal da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ambiente de privação de liberdade. Realizou-se também, a representação gráfica da década 2010/2020, construídos a partir de pesquisas e efetivadas no banco de dados do INFOPEN, um sistema do Ministério da Justiça e Segurança Pública que fornece dados e estatísticas do sistema prisional brasileiro. Os dados contidos nos gráficos sintetizam informações sobre os estabelecimentos penais e a população prisional em atividades educativas

Diante da intelecção da singularidade do ambiente prisional, constituído de diversos tipos de culturas, saberes e, também, da pluralidade de sujeitos que ali se encontram, surgiu o interesse de investigar as práticas educativas e a importância que o atendimento educacional, nas unidades prisionais, pode vir a ter para a reintegração social das pessoas privadas de liberdade. A partir dessa descrição, incumbiu-se de pontuar no capítulo III “Evidências pedagógicas para uma educação prisional consequente”, as práticas educativas na educação prisional como forma de reintegração e ressocialização vistas como um direito humano e institucional.

Pensar na educação como condição essencial para a recuperação dos encarcerados e atribuir a ela a responsabilidade de solucionar o problema da ressocialização e/ou da reincidência é, sem dúvida, correr o risco de isentar a

sociedade civil de suas atribuições e retirar do poder público a responsabilidade que deve assumir com àqueles que mantem sob sua tutela. Apesar deste risco, a pesquisa científica não pode se furtar do compromisso com a construção do conhecimento que esclarece e explica os processos históricos que são constitutivos dos problemas sociais contemporâneos.

Esse foi, portanto, o caminho que se buscou trilhar nesta pesquisa para a compreensão dos dispositivos legais e das práticas educativas que remontam a história da educação dos sujeitos em situação de privação de liberdade.

Capítulo I

Recortes históricos da educação prisional no Brasil

Este capítulo tem o propósito de investigar o processo histórico da institucionalização da educação prisional, analisando, mais especificamente, a consolidação da oferta de educação no contexto das instituições destinadas às pessoas privadas de liberdade no Brasil.

Ao se pensar na historicidade da educação escolar nas instituições prisionais, vislumbrou a possibilidade de retroceder na história do nascimento da prisão, desde a sua função primária de caráter punitivo, explicitado nas barbáries dos corpos supliciados, até o momento em que a prisão passou a exercer uma “suposta” função de ressocialização e de reintegração social. E, para se chegar a uma maior compreensão da educação com a função de ressocialização dentro dos presídios brasileiros, fez-se necessário perquirir na historicidade do nascimento da instituição/prisão, desde os séculos passados até os tempos modernos, considerando os aspectos legais e conceituais da sua implementação a partir da Constituição Federal (Capítulo III, Art. 205) que garante a educação como direito de todos e dever do Estado efetivar seu acesso, e da Lei de Execução Penal (LEP - 7. 210/1984), além de outros documentos complementares.

1.1- Os mecanismos disciplinares do Sec. XVIII ao Sec. XIX – A passagem da penalidade das punições para a abertura da penalidade dos mecanismos de coerção

Não foi o acaso, não foi o capricho do legislador que fizeram do encarceramento a base e o edifício quase inteiro de nossa escala penal atual: foi o progresso das ideias e a educação dos costumes (FOUCAULT, 2014, p. 224).

Antes de dar encaminhamento às discussões que permeiam as primeiras manifestações da educação nos estabelecimentos prisionais, julga-se necessário compreender o surgimento das prisões, suas finalidades e sua função técnica de correção e transformação dos indivíduos. Segundo Foucault (2014), a prisão, peça essencial no conjunto das punições, marca certamente um momento importante na história da justiça penal: seu acesso à humanidade.

Essa “obviedade” prisão, de que nos destacamos tão mal, se fundamenta em primeiro lugar na forma simples da “privação de liberdade”. Como não seria a prisão a pena por excelência numa sociedade em que a liberdade é um bem que pertence a todos da mesma maneira e ao qual cada um está ligado por um sentimento “universal e constante”? Sua perda tem portanto o mesmo preço para todos; melhor que a multa, ela é o castigo “igualitário” (FOUCAULT, 2014, p. 224).

Esta configuração da instituição-prisão (Foucault 2014) que vai do fim do século XVIII e princípio do XIX, data da passagem de uma penalidade de detenção alicerçada em castigos corporais e punições bastante severas e desumanas, para a abertura da penalidade dos mecanismos de coerção e privação dos direitos. Ou seja, o corpo que no século XVIII era objeto de suplícios e de punições, no século XIX torna-se objeto de ordem, reforma e correção. Trata-se agora de um novo mecanismo de poder centrado na disciplina, na racionalidade e na domesticação dos corpos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são métodos que Foucault denomina “disciplinares”.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma anatomia política, que é também igualmente uma mecânica de poder (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Esse momento histórico da passagem das técnicas de punição, corresponde a uma mutação radical nas práticas de correção sob o discurso de que era mais rentável vigiar do que punir, através de uma nova mecânica de poder que investe sobre o corpo humano, não para supliciá-lo, contudo para adestrá-lo; não para expulsá-lo do convívio social, para explorar ao máximo suas potencialidades, tornando-o economicamente produtivo e politicamente dócil. Essa docilidade constitui peça fundamental na sociedade disciplinar, pois quanto mais dócil for um corpo, mais útil e mais produtivo será. Os corpos dóceis, são corpos disciplinados a cumprir seu papel na sociedade, assim quanto mais disciplinado é um corpo mais produtivo ele se torna. Portanto, um corpo dócil é aquele que pode ser submetido, melhorado, aperfeiçoado e dominado, e dessa forma o Estado e as instituições sociais mantem cada indivíduo perfeitamente governado conforme as suas normas.

Segundo Foucault (2014), o exercício da disciplina supõe um conjunto de técnicas e de instituições que assumem como tarefa medir, controlar e corrigir, a fim de assumir uma vigilância constante e também induzir a efeitos de poder. Esse mecanismo de poder disciplinar tem como composição uma figura arquitetural conhecida como Panóptico¹.

Esse novo sistema disciplinar denominado panóptismo, expressão vinda do conceito panóptico de Jeremy Bentham, deriva do Grego PANOPTÉS, “o que permite ver tudo”, de PAN-, “tudo”, mais OPTIKON, “referente ao olho”, portanto a sociedade panóptica é a sociedade que tudo vê, que vigia e pune a todo tempo e em todo lugar. Tem como efeito mais importante o de induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. O esquema panóptico é um intensificador para qualquer aparelho de poder, pois assegura sua economia em material, em pessoal e em tempo; assegura sua eficácia por seu caráter preventivo, seu funcionamento contínuo e seus

¹ O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em selas, cada uma atravessando toda a espessura da construção. O esquema panóptico, sem se desfazer nem perder nenhuma de suas propriedades, é destinado a se difundir no corpo social; tem por vocação se tornar uma função generalizadora, detém um papel de amplificação que organiza o poder, não pelo próprio poder, nem pela salvação imediata de uma sociedade ameaçada, o que importa é tornar mais forte as forças sociais, aumentar a produção, desenvolver a economia, espalhar a instrução, elevar o nível da moral pública; fazer crescer e multiplicar; ser utilizado cada vez que for necessário impor uma tarefa ou um comportamento, permitindo assim, aperfeiçoar o exercício do poder (FOUCAULT, 2014).

mecanismos automáticos (FOUCAULT, 2014). Esse sistema extremamente moderno engloba não apenas o sistema prisional, mas outras instituições sociais como a escola, a família, os hospitais, as fábricas, os hospícios. Portanto, esse sistema cria um plano de vigilância constante onde as pessoas são vigiadas e controladas a todo momento em todos os espaços da sociedade.

Depreende-se dessa assertiva a obviedade de que a prisão se fundamenta em seu papel, suposto ou exigido, em aparelho para transformar, domesticar e disciplinar os indivíduos, e que segundo Foucault (2014), uma coisa, com efeito, é clara:

A prisão não foi primeiro uma privação de liberdade a que se teria dado uma função técnica de correção; ela foi desde o início uma “detenção legal” encarregada de um suplemento corretivo, ou ainda uma empresa de modificação dos indivíduos que a privação de liberdade permite fazer funcionar no sistema legal. Em suma, o encarceramento penal, desde o início do século XIX, recobriu ao mesmo tempo a privação de liberdade e a transformação técnica dos indivíduos (FOUCAULT, 2014, p. 225).

Com efeito, destaca-se aqui, três (3) modelos de casa de detenção que marcaram a história das punições com suas peculiaridades de encarceramento: o *Rasphuis* de Amsterdam, Gand e Eastern State Penitentiary.

Um dos mais antigos desses modelos, que marcaram os primeiros pontos visíveis dessa transição para a prisão como local do cumprimento da pena, foi o *Rasphuis de Amsterdam*².

A fundação do *Rasphuis* significou uma mudança radical no pensamento correcional holandês. Até então, acreditava-se universalmente que os criminosos precisavam ser punidos. Nesse sistema de detenção, desempenhava-se um grande esforço para inculcar um senso de ordem e dever, sendo concebido como um instituto de reabilitação, no entanto, em poucos anos o *Rasphuis* começou a ser explorado como fonte de mão de obra barata e os objetivos de reabilitação previstos pelos fundadores foram perdidos.

Trilhando os mesmos princípios fundamentais do *Rasphuis*, diversas prisões se desenvolveram, cada uma numa direção particular, assim, outras instituições

¹. Aberto em 1596, *Rasphuis de Amsterdam* destinava-se, em princípio, a mendigos ou a jovens malfeitores do sexo masculino. Seu funcionamento obedecia a três princípios: 1) a administração determinava o limite de tempo das penas, 2) o trabalho obrigatório e remunerado e 3) obrigatoriedade contínua de leituras espirituais com objetivos de “atrair para o bem” e “desviar de todo mal”. (disponível em https://en.wikipedia.org/wiki/Thorsten_Sellin)

foram implantadas com fins econômicos como a cadeia de *Gand*, uma casa de correção fundada em 1775 na Bélgica, foi uma instituição modelar das penitenciárias que se constituiriam a partir do início do século XIX, com os marcantes traços correccionais tão característicos da normativa sociedade contemporânea de controle. Organizou o seu trabalho penal em torno principalmente de imperativos econômicos, com a justificativa de que a ociosidade é a causa geral da maior parte dos crimes.

Daí a ideia de uma casa de detenção que realizasse, de certa maneira, a pedagogia universal do trabalho para aqueles que se mostrassem refratários. [...] Essa pedagogia tão útil reconstituirá no indivíduo preguiçoso o gosto pelo trabalho, recolocá-lo-á por força num sistema de interesse em que o trabalho será mais vantajoso que a preguiça, formará em torno dele uma pequena sociedade reduzida, simplificada e coercitiva onde aparecerá claramente a máxima: quem quer viver tem que trabalhar. Obrigação do trabalho, mas também retribuição que permite ao detento melhorar seu destino durante e depois da detenção (FOUCAULT, 2014, p. 120).

Foucault (2014) faz severas críticas à condição essencial para a recuperação dos encarcerados, que esse modelo acrescenta, além do princípio do trabalho, o dispositivo do isolamento, nesse sentido, diz o autor:

Mais que manter os condenados “a sete chaves como uma fera em jaula”, deve-se associá-los aos outros, “fazê-los participar em comum de exercícios úteis, obrigá-los em comum a bons hábitos, prevenindo o contágio moral por uma vigilância ativa, e mantendo o recolhimento pela regra do silêncio”. Esta regra habitua o detento a considerar a lei como um preceito sagrado cuja infração acarreta um mal justo e legítimo. Assim esse jogo do isolamento, da reunião sem comunicação, e da lei garantida por um controle ininterrupto, deve requalificar o criminoso como indivíduo social: ele o treina para uma “atividade útil e resignada”, devolve-lhe “hábitos de sociabilidade” (BEAUMONT e TOCQUEVILLE, apud FOUCAULT, 2014, p. 230 e 231).

Acreditava-se assim, que a solidão retirava o condenado das más influências, fazendo-o redescobrir no mais profundo de sua consciência, tanto as virtudes de conversão quanto de aprendizado. Foucault (2014, p. 230) diz que o isolamento dos condenados garante que se possa exercer sobre eles, com o máximo de intensidade, um poder que não será abalado por nenhuma outra influência: a solidão é a condição primeira da submissão total.

Abordando o mesmo tema, porém de um outro ponto de vista, Adorno e Bordini (1989) apontam que o isolamento é a forma mais marcante de privação da liberdade, representando uma rejeição moral deliberada pela comunidade. Embora seja advogado por parte da equipe dirigente como “medida terapêutica”, para o

preso significa punição que agrava sua angústia e o sofrimento que vem arrastando por passagens anteriores nos estabelecimentos penais.

Essa norma de encarceramento, com a finalidade de transformação da alma e do comportamento, fez sua entrada no sistema das leis civis ancorado em três critérios: 1º- seguia critérios de uma detenção isolada, 2º- era regido sob a influência da instrução religiosa e 3º- obedecia a uma regularidade do trabalho. E nesse cenário dos trabalhos obrigatórios, do isolamento e da ocupação constante dos detentos surge o *modelo de Filadélfia*³, o mais famoso nos moldes das prisões, pois surgia atado às inovações políticas do sistema prisional americano sob a influência direta dos meios quakers.

Posterior a essas práticas de encarceramento desenvolvida com finalidades de evangelização, de isolamento e trabalhos obrigatórios dos prisioneiros, surge, em meados do século XIX, na cidade espanhola de Valencia, o primeiro sistema progressivo⁴. Esse sistema traz em sua essência, a função de promover a

³ Eastern State Penitentiary em Philadelphia é uma das prisões mais antigas dos EUA, sua história começa em 1787 quando os membros da Sociedade Philadelphia motivados pela deplorável situação da Prisão em Walnut Street, iniciam a reforma do sistema prisional. Dr. Benjamin Rush, um proeminente médico, signatário da Declaração da Independência na Philadelphia, enxergou a necessidade de reformar não apenas a prisão de Walnut Street, mas sim, as prisões em todo o mundo. Convencidos de que o crime era uma “doença moral”, a penitenciária seria como uma “casa de arrependimento”, onde os presos pudessem meditar sobre seus crimes e, através de uma experiência espiritual, passar por uma reabilitação. As primeiras propostas de alterações feitas na Prisão de Walnut Street foram a separação por sexo e tipos de crime, oficinas vocacionais foram instituídas para ocupar o tempo dos prisioneiros e muito do comportamento abusivo dos oficiais foi abolido. Tais medidas não foram suficientes para minimizar o elemento criminal de uma população carcerária crescente como era a de Philadelphia. Começou a ser construída em 1822 a Eastern State Penitentiary, levou 7 anos para ser construída e, em 1829, foi inaugurada. Provou ser uma maravilha tecnológica para a época. O objetivo era a reclusão total, os presos viviam em completo isolamento, apenas com uma Bíblia como sua única posse, e com tarefas como fabricação de calçados e tecelagem para ocupar seu tempo ocioso. Ao todo, mais de 300 prisões em toda a Europa, América do Sul, Rússia, China e Japão se basearam no modelo da Eastern State Penitentiary. A partir de 1913, o modelo teve que ser abandonado devido à falta de espaço, concebida para armazenar cerca de 300 prisioneiros, na década de 1930 abrigava cerca de 2.000. Em 1971, a Eastern State Penitentiary foi oficialmente fechada pelo estado da Pennsylvania. Ao longo dos seus 142 anos de existência, a penitenciária abrigou cerca de 75.000 presos, incluindo o famoso gangster Al Capone. Declarado um marco histórico nacional em 1965, a prisão foi aberta como um local histórico em 1994. Hoje, a prisão encontra-se num estado de ruína o que torna o espaço ainda mais assustador. É objeto de estudo por parte de muitos historiadores, é palco de intervenções artísticas e cenário de séries e filmes. Aberta aos turistas, transmite um pouco do que foi a vida dentro destes muros durante quase 1 século e meio de funcionamento (Disponível em <https://www.webcitation.org/5esEMBDDI>).

⁴ Em meados do século XIX, a cidade espanhola de Valencia colocou em prática o primeiro sistema progressivo em grandes presídios, conhecido como sistema de Manuel Montesinos. Esse sistema dividia a permanência dos presos em três períodos distintos: Período dos ferros: isolamento absoluto

ressocialização através do estudo e do trabalho, recompensando e estimulando os condenados a terem uma boa conduta. Apesar de estar muito distante do sistema ideal, foi extremamente inovador para a época, levando os condenados a uma chance de reabilitação e ressocialização. Esse momento histórico de mudança nas técnicas penitenciárias de punição é referido de forma crítica por Foucault (2014) como a passagem da pedagogia espiritual dos indivíduos para a pedagogia universal do trabalho. “A razão dada é que a ociosidade é a causa geral da maior parte dos crimes. [...] os malfeitores não eram artesãos ou lavradores, que só pensam no trabalho que os alimenta, mas vagabundos que se dedicavam a mendicância” (FOUCAULT, 2014, p. 122).

Sérgio Adorno e Eliana Blumer T. Bordini (1989), por sua vez, acrescentam a este ponto de vista, porém, com outra abordagem que

Uma das acusações mais frequentes que se dirige à população criminosa e à população encarcerada diz respeito ao mundo do trabalho e do trabalhador. O discurso um pouco mais elaborado, suspeita, independentemente de qualquer fundamentação empírica, de que a maior parte daquelas populações é recrutada entre desempregados, subempregados, indivíduos desprovidos de habilitação mínima para o exercício da atividade produtiva. O senso comum não se esmera tanto; ao contrário, não se resigna em acalentar aquelas populações com qualificativos desabonadores, como o de "ociosos" quando não "vagabundos" (ADORNO, BORDINI, 1989, p. 8).

Em vista disso, é que a história da penologia mundial se encontra centrada sobre a ideia de punição e não de ressocialização e, assim posto, o trabalho se torna um dos principais mecanismos de punição, pois mantendo o preso ocupado, evitando o ócio, não restará tempo para se ocupar da prática de atividades ilícitas. Nesse sentido Julião (2006) mencionou que:

Durante muito tempo acreditou-se que somente banindo o ócio se “reformariam” os delinquentes. A vagabundagem ainda é tida pela sociedade como das mais desprezíveis características do homem. Educação e trabalho são duas importantes categorias que permeiam toda a discussão sobre

em celas individuais, com os presos acorrentados pelos pés; Período de trabalho: comum e “voluntário”, o preso podia escolher trabalhar ou permanecer no estágio anterior; Período de liberdade intermediária: o condenado realiza trabalho fora do presídio e pernoita sob cárcere. Apesar de ser muito longe do ideal, foi extremamente inovador para a época, levando os condenados a uma chance de reabilitação e ressocialização. A essência desse tipo de sistema é realizar a ressocialização por meio do incentivo ao estudo e ao trabalho, recompensando os condenados por essas atividades e estimulando uma boa conduta. (Disponível em https://es.wikipedia.org/wiki/Manuel_Montesinos)

programas de “ressocialização” no sistema penitenciário. Sempre foram vistos de formas diferentes. Enquanto uns – a grande maioria – valorizam o trabalho como proposta de programa de “ressocialização”, outros valorizam a educação. Hoje, há um outro grupo que acredita que a educação e o trabalho devem estar articulados (JULIÃO, 2006, p. 79).

No decorrer de muitos anos, prevaleceu a ideia de que somente através da ocupação profissional do interno se conseguiria verdadeiramente a sua reinserção social. “Em qualquer parte do mundo ocidental, quando se fala em propostas de ‘programas de ressocialização’ para a política de execução penal, pensa-se em atividades laborativas e de cunho profissionalizante” (JULIÃO, 2006, p. 79). Nessa perspectiva De Maeyer (2006) reafirma que:

O objetivo da educação prisional não é criar uma força de trabalho mais obediente do que qualificada. Nem deve ser justificada ou imposta em nome das assim chamadas propriedades conciliatórias ou ocupacionais. A educação na prisão nunca deve ser confundida com reabilitação profissional. Nem é uma garantia contra a reincidência. É uma oportunidade de reconciliação com o ato de aprender. Eis porque os riscos envolvidos na educação são imensos (DE MAEYER, 2006, p. 28).

1.2- As primeiras manifestações da educação no ambiente prisional

Na sequência desse breve relato, onde buscou explicar o processo que geriu os mecanismos de punição, de controle e de transformação técnica dos indivíduos encarcerados nos estabelecimentos prisionais, intercorre-se aqui, às discussões que permeiam as primeiras manifestações da educação informal nas prisões partindo de práticas improvisadas e voluntaristas, e que influenciaram teoricamente as formulações de novas políticas para a educação prisional.

Historicamente dizendo, as primeiras iniciativas voltadas para a educação em presídios foram através dos *Quakers*⁵. Esse grupo tem origem britânica e após

⁵ Criado em 1652, pelo inglês George Fox, o Movimento Quaker pretendeu ser a restauração da fé cristã original, após séculos de apostasia. A sociedade religiosa de amigos surgiu na Inglaterra em meados do século XVII, em Lancashire. O movimento enfrentou forte oposição e perseguição, mas continuou a se expandir em todas as Ilhas Britânicas e, em seguida, nas Américas e na África. Os Quakers, embora poucos em número, têm sido influentes na história da reforma. A colônia de Pensilvânia foi fundada por William Penn em 1682, como um lugar seguro para os Quakers viverem e praticarem sua fé. Os Quakers foram uma parte significativa dos movimentos para a abolição da escravatura, para promover a igualdade de direitos para as mulheres e a paz, eles também têm promovido a educação e o tratamento humano dos prisioneiros e doentes mentais, através da fundação ou reforma de várias instituições. Empresários Quaker desempenharam um papel central na formação da Revolução Industrial, especialmente na Inglaterra e na Pensilvânia. Durante o século XIX, nos Estados Unidos, o grupo sofreu uma série de sucessões, o que resultou na formação de diferentes

perseguições sofridas por apresentarem imposições à igreja Anglicana, grande parte deles migraram para os Estados Unidos. Foram esses grupos religiosos que organizaram as primeiras penitenciárias naquele país, no final do século XVIII, com a pretensão de restauração da fé cristã original. Esse movimento defendia a lógica de que todos os indivíduos são dotados de uma luz interior, que é o Espírito Santo, e acreditavam que a Bíblia era o testemunho da palavra de Cristo. Isso explica o fato de os quakers terem nas suas práticas educativas, apenas o objetivo de ensinar os detentos a ler e escrever, com a finalidade de ler a bíblia para que assim pudessem participar dos cultos religiosos que eram obrigatórios nos presídios daquela época. Essa prática educativa era apenas de cunho religioso e vinha arraigada da pretensão de evangelizar os detentos, ou seja, tratavam-se de práticas educativas que se alicerçavam na transmissão de saberes dogmáticos.

Tal paradigma é posto por De Maeyer (2006) ao argumentar que, por omissão e pela falta de dinheiro, alguns governos toleram ou mesmo apelam para que grupos religiosos ministrem educação na prisão.

Não seria a primeira vez na história da humanidade que o sistema religioso é exortado a garantir a ordem social e moral. Com essa estrutura de contribuição/redenção, a educação perde seu potencial de dotar os indivíduos para criar sua própria moralidade, a avaliar seu passado com a ajuda de seus próprios parâmetros e encontrar neles mesmos, possíveis soluções. Como um espelho da presença da sociedade civil na prisão, os grupos religiosos tendem a padronizar a aprendizagem e criar exclusivamente um novo julgamento (um metajulgamento) sobre o que já existe nos tribunais e na sociedade. Os poucos investimentos dos estados em recursos humanos e materiais e a mínima preocupação da opinião pública com a educação nas prisões deixam uma brecha que alguns grupos religiosos se apressam em preencher, como se a religião precisasse da redenção de algumas pessoas para existir (DE MAEYER, 2006, p. 27).

Essa tendência de referir à educação como uma instância superior de redenção, capaz de integrar e adaptar harmonicamente os indivíduos aprisionados à sociedade, faz com que a verdadeira função educativa perca seu caráter de direito humano e constitucional e exacerba uma função de mantenedora da restituição moral e do reestabelecimento da ordem social, uma vez que a educação/redenção é de cunho religioso e não está voltada para a formação integral da personalidade,

ramos da Sociedade de Amigos. O Comitê de Amigos Mundial de Consulta (FWCC) estimou, em 2012, que havia 377.055 Quakers adultos. (<https://www.infoescola.com/religiao/quakers/>).

da autonomia, do desenvolvimento das habilidades, da criticidade, da criatividade e da liberdade.

Destaca-se aqui a criação da UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, instituída oficialmente como uma das agências especializadas da ONU - United Nations Organization. Os objetivos declarados eram salvar as futuras gerações do flagelo das guerras, reafirmar a fé nos direitos humanos e estabelecer condições para o exercício da justiça, além de promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de um contexto de ampla liberdade. Criada em 16 de novembro de 1945 e ratificada em 4 de novembro por vinte países de diferentes continentes, propunha a defesa de uma cultura pacífica baseada no reconhecimento do outro e no respeito às diferenças culturais, acreditando que isso poderia contribuir para um mundo menos conflituoso (OSINSKY, 2020).

Na pauta do primeiro encontro de criação da UNESCO, a presidente da conferência e ministra da Educação do Reino Unido Ellen Wilkinson, deixou claro o lugar do campo educacional no âmbito da Organização: “Nós não estamos meramente preocupados com educação, mas educação será o nosso principal campo de atividade. Ela é a enfática primeira palavra em nosso título” (OSINSKY, 2020 p.141).

Para que esse objetivo fosse alcançado (OSINSKY,2020, p. 142), a Organização deveria colaborar com o avanço do conhecimento mútuo e do entendimento entre os povos através de todos os meios de comunicação necessários para fomentar o fluxo de ideias pela palavra e pela imagem, impulsionando a educação popular e disseminar a cultura. Deveria também se preocupar com a manutenção, incentivo e difusão do conhecimento, seja assegurando a conservação e proteção do patrimônio mundial de livros, obras de arte e monumentos da história e da ciência, seja encorajando a cooperação entre as nações em todos os ramos da atividade intelectual. Nessa perspectiva, a UNESCO atuou não só no sentido restrito, recomendando mudanças nos currículos escolares e na formação de professores, mas também de forma ampla, por meio de conferências, debates e publicações.

Entre os principais instrumentos de direito internacional da UNESCO elaborado em 10 de dezembro de 1948, que garantem a educação como um direito humano fundamental por meio da própria educação, da ciência e da cultura para alcançar o respeito à justiça, às regras da lei e os direitos humanos e liberdades fundamentais afirmados pelos povos do mundo, está a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que dispõe no Artigo 26º que todas as pessoas sem distinção de raça, cor, sexo, linguagem, religião, opinião ou origem tem o direito de participar livremente da vida cultural de sua comunidade:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

A **Declaração Universal dos Direitos Humanos**⁶ é o documento que define os direitos básicos do ser humano, sendo a base da luta universal contra a opressão

⁶ A Declaração Universal dos Direitos do Homem é um padrão ideal sustentado em comum por nações no mundo inteiro, mas não possui nenhuma força de lei. Assim, desde 1948 até 1966 a tarefa principal da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas foi criar um corpo de lei de direitos humanos internacional baseado na Declaração, para estabelecer os mecanismos necessários para fazer cumprir a sua implementação e uso. A Comissão de Direitos Humanos elaborou dois documentos principais: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais. Ambos se tornaram lei internacional em 1976. Juntamente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, estes dois Pactos constituem o que é conhecido como a “Lei Internacional de Direitos Humanos”. O Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos enfoca questões como o direito à vida, à liberdade de expressão, à religião e votação. O Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais enfoca a alimentação, a educação, a saúde e o refúgio. Ambos os pactos proclamam estes direitos para todas as pessoas e proíbem discriminação. O artigo 26.º do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos estabeleceu uma Comissão das Nações Unidas para os Direitos Humanos. Composta por dezoito peritos em direitos humanos, a Comissão é responsável por assegurar que cada signatário do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos cumpre os seus termos. A Comissão examina relatórios enviados pelos países de cinco em cinco anos, para se assegurar que eles estão a cumprir o Pacto, e emite conclusões sobre o funcionamento de um país. Muitos países que ratificaram o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos também concordaram que a Comissão para os Direitos Humanos pode investigar alegações de indivíduos e organizações cujos direitos foram violados pelo estado. Antes de apelar à Comissão, o queixoso deve esgotar todos os recursos legais nos tribunais desse país. Depois de investigação, a Comissão publica os resultados. Estas conclusões têm grande força. Se a Comissão mantém as alegações, o Estado deve tomar medidas para remediar o abuso (disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>).

e a discriminação, defende a igualdade, a dignidade, e a liberdade das pessoas. Em seus trinta artigos, estão listados os direitos básicos para a promoção de uma vida digna para todos os habitantes do mundo. Entretanto, a violação desses direitos ocorre todos os dias em todo o mundo. O cenário brasileiro reflete a total inversão desses direitos, principalmente pela classe vulnerável com menores acessos aos direitos vigentes na sociedade.

Em todo esse processo, a UNESCO teve sempre papel de extrema relevância, sendo considerada um meio essencial da promoção dos direitos humanos, da proteção da diversidade cultural, da promoção de uma cultura de paz.

A UNESCO mais uma vez reafirma presença nas questões do direito humano em defesa da educação para todos, dessa vez, ao participar da parceria entre os ministérios da justiça e da educação a UNESCO atua com destaque na construção do Projeto Educando para a Liberdade (descrito a seguir). Nesse sentido, a UNESCO tem papel fundamental no desenvolvimento de projetos voltadas para a educação, especificamente no caso da população prisional, as quais determinam que todos os presos devem ter o direito a participar em atividades culturais e educacionais.

A proposta levada pelo MEC à UNESCO foi focalizar esse projeto na população prisional, de maneira a assegurar maior eficiência na aplicação dos seus recursos e maior visibilidade dos seus resultados a fim de elaborar uma política pública consistente para a educação de jovens e adultos nas prisões do país. Portanto, ao criar condições para a redução da violência urbana por meio da educação para a inclusão social da população prisional, a UNESCO permitiu também que a oferta da educação nas prisões pudesse ser ainda recolocada como parte de questões mais amplas como a realização dos direitos humanos fundamentais, no caso, o direito à educação para os sujeitos em situação de privação de liberdade (PROJETO... 2006).

Assim, a necessidade de incluir a população carcerária nas políticas para educação prisional, atendiam diretamente às formulações da V Conferência Internacional sobre a educação de jovens e adultos (CONFINTEA's)⁷. No relatório

⁷ As CONFINTEA's são as Conferências Internacionais de Educação de Adultos que têm se estabelecido como um dos fóruns mais influentes na área internacional dessa modalidade de ensino. Nos últimos sessenta anos, foram essas Conferências que debateram e indicaram as grandes

final dessa V conferência consta que foram discutidos dez temas de estudo, entre os quais se destaca no anexo sete (7), item 43 do tema VIII: A aprendizagem para todos os adultos: direitos e aspirações dos diferentes grupos.

O direito à educação é um direito universal, que pertence a cada pessoa. Embora haja concordância de que a aprendizagem de adultos deve ser aberta a todos, a realidade é que diversos grupos ainda estão excluídos: pessoas idosas, migrantes, ciganos, outros povos sem territórios fixos ou nômades, refugiados, deficientes e prisioneiros, por exemplo. Esses grupos deveriam ter acesso a programas educativos que pudessem, por uma pedagogia centrada na pessoa, responder a suas necessidades, e facilitar sua plena participação na sociedade. Todos os membros da comunidade deveriam ser convidados e, se necessário, ajudados a se beneficiar da aprendizagem de adultos, o que supõe a satisfação de necessidades de aprendizagem muito diversas (IRELAND e SPEZIA, 2012, p. 236).

A fim de suscitar discussões de estratégias de reconhecimento e fortalecimento da oferta de educação nos estabelecimentos penais do país, surge o Projeto Educando para a Liberdade, fruto de parceria entre os ministérios da Educação, da Justiça, e da Representação da UNESCO no Brasil, com apoio financeiro do governo do Japão. Executado ao longo dos anos de 2005 e 2006 o Projeto Educando para a Liberdade assume uma tendência pedagógica de buscar novos desdobramentos para a implementação da educação nas prisões e estabelece importantes conexões com a realidade daqueles que se encontram fora do convívio social. De fato, os compromissos emergentes com a execução do Projeto Educando para a Liberdade atendiam diretamente às deliberações da

diretrizes e políticas globais da educação de adultos e, em alguns momentos mais conturbados, evitaram o desaparecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das pautas políticas em vários países. A VI CONFINTEA foi a primeira realizada no Hemisfério Sul e em um país emergente. Ao escolher o Brasil e a cidade de Belém, a UNESCO reconheceu não somente os investimentos feitos pelo país no campo da EJA nos últimos anos como também os grandes desafios enfrentados por países como o Brasil. Ao longo das últimas seis décadas, a UNESCO promoveu seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos: 1ª Conferência Internacional de Educação de Adultos - Elsinore, Dinamarca, 19-25 de junho de 1949 – com o lema: Educação de adultos. 2ª Conferência-Montreal, Canadá, 22-31 de agosto de 1960 – com o lema: A Educação de Adultos em um Mundo Mutável. 3ª Conferência-Tóquio, Japão 25 de julho a 07 de agosto de 1972 - lema: A educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida. 4ª Conferência - Paris, França 19-29 de março de 1985 - lema: Aprender é a chave do mundo. 5ª Conferência- Hamburgo, Alemanha 14-18 de julho de 1997- lema: a Educação de Adultos como um direito, uma ferramenta, uma alegria e uma responsabilidade compartilhada. 6ª Conferência-Belém, Brasil 01-04 de dezembro de 2009 - Lema: Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável. As CONFINTEA's V e VI apresentam duas mensagens principais: a visão da aprendizagem ao longo da vida para todos como o princípio básico para a organização da política educacional, e o conceito de desenvolvimento como um direito humano firmemente ancorado no ser humano e não reduzido a uma mercadoria determinada por um mercado todo-poderoso. É importante dizer que as Conferências Internacionais da UNESCO diferem da primeira conferência internacional da Associação Mundial para a Educação de Adultos, organizada por Albert Mansbridge, em Cambridge, em 1929, não há nelas, antes de tudo, a preocupação pela educação de adultos como matéria acadêmica e não se busca cobrir todo o campo da sua educação (IRELAND, SPEZIA, 2012).

Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos - Confintea V (PROJETO..., 2006, p. 17).

Os desafios encontrados pelos órgãos ministeriais brasileiros para o enfrentamento dessa situação desdobravam-se, em síntese, em dois níveis: a extensão dos serviços regulares, incluindo-se a população prisional nas políticas oficiais do Estado brasileiro para a educação de jovens e adultos (a modalidade adequada para o público em questão); e a definição de parâmetros que ajudassem a pautar uma oferta de mais qualidade, em consonância com as necessidades e aspirações do público em questão. Não se tratava, portanto, apenas de ampliar o atendimento, mas de promover uma educação que contribuísse para a restauração da autoestima e para a reintegração posterior do indivíduo à sociedade, bem como para a finalidade básica da educação nacional: realização pessoal, exercício da cidadania e preparação para o trabalho (PROJETO..., 2006, p. 14).

Com o propósito de constituir um novo paradigma de ações que seriam implantadas no sistema prisional, constituindo-se uma referência essencial para ampliação de uma política pública no contexto educacional do cárcere, o Ministério da Educação colocou na pauta as temáticas da diversidade e inclusão social, enquadrando-as nos programas geridos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD⁸. A partir daí é que se pode datar, mais precisamente, as questões centrais que fundamentaram o Projeto Educando para a Liberdade como autêntico projeto, ou seja, um conjunto de intervenções, com finalidades, objetivos, área de atuação específicas para o atendimento educacional a apenados(as) e egressos(as) do sistema prisional.

O Projeto Educando para a Liberdade ousa transpor os muros das prisões brasileiras desde uma perspectiva de afirmação dos direitos fundamentais

⁸ Criada em 2004 pelo Decreto 5.159/2004, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e a gestão de Tarso Genro na educação, a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) era responsável por dar atenção especializada às modalidades de Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação para as Comunidades Remanescentes de Quilombos, Educação para a População Prisional e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, ela contava também com programas de educação para a diversidade étnico-racial e valorização da história e cultura afro-brasileira, educação ambiental e em direitos humanos. Extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, no governo de Jair Messias Bolsonaro e na gestão do Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez. (Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-aco-es>).

de todos os cidadãos e de inclusão das pessoas privadas de liberdade na realização cotidiana daquele ideal de democracia, constituindo-se como referência fundamental na construção de uma política pública integrada e cooperativa, marco para um novo paradigma de ação, tanto no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, quanto no âmbito da Administração Penitenciária (PROJETO..., 2006, p. 7).

As atividades do projeto se iniciaram em julho de 2005, com a realização de visitas de diagnóstico aos estados que figuravam como beneficiários do projeto. Os relatórios das visitas reafirmaram as impressões das instituições envolvidas quanto aos problemas que seriam encontrados e ajudaram a definir com mais precisão as dimensões nas quais ele viria a operar e a metodologia a ser adotada. A primeira dimensão era relacionada à mobilização e à articulação das pastas da Educação e da Administração Penitenciária nos estados para uma oferta coordenada. A segunda dimensão abrangia as identidades e as práticas dos profissionais que ajudam a organizar o atendimento educacional no interior dos estabelecimentos penais. A terceira dimensão, por fim, compreendia os aspectos de ordem pedagógica. Para impulsionar ainda mais esse tipo de protagonismo, o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação decidiram realizar uma iniciativa específica e compartilhada de financiamento a projetos, contemplando as seguintes linhas de investimento: apoio à coordenação da oferta de educação no sistema prisional; formação dos profissionais envolvidos na relação de ensino-aprendizagem e elaboração/impressão de material didático (PROJETO..., 2006, p. 18-19-20).

A proposta inicial do projeto contemplava a possibilidade de investimento em quatro estados: Ceará, Paraíba, Goiás e Rio Grande do Sul, escolhidos pelo compromisso que os respectivos governos estaduais da época, assumiram formalmente para com a consecução dos objetivos propostos. Em 2006, uniram-se a esses Estados as equipes de Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí e Maranhão.

No decorrer dos anos de 2005 e 2006, foram promovidas várias oficinas e seminários para a discussão das diretrizes que norteariam a construção do Projeto Educando para a Liberdade. Esses seminários eram vistos, pois, como espaços com dupla utilidade. De um lado, serviriam para a coleta de subsídios para uma política pública de orientação nacional para a educação nas prisões. De outro,

serviriam para forjar novos pactos entre as equipes dos estados sede e/ou inspirar movimentos semelhantes nos estados vizinhos (PROJETO..., 2006, p. 20).

Aos poucos, os seminários firmaram-se como um espaço de construção coletiva, no qual se dava voz a um público amplo e diversificado. Além dos gestores vinculados às pastas de Educação e de Administração Penitenciária, participavam ainda educadores, agentes penitenciários, pesquisadores e especialistas. Por isso, não foi surpresa quando, em algum momento, a ausência dos principais interessados na questão se tornasse evidente: a população prisional. A lacuna, nesse caso, enfrentava o dilema do que fazer para dar voz a essas pessoas, a alternativa foi direcionar as possibilidades de outra parceria existente no âmbito federal, desta vez entre o Departamento Penitenciário Nacional e o Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro (CTO/Rio): o Projeto Teatro do Oprimido nas Prisões⁹.

O resultado final de todo esse processo de escuta foi então colocado em debate no I Seminário Nacional pela Educação nas Prisões. Este seminário constituiu o ápice do projeto e permitiu a participação de pessoas advindas de todos os estados, com vínculo governamental e não-governamental, concentrou atividades que enriqueceram o projeto, tanto no seu aspecto conceitual como no seu aspecto político (PROJETO..., 2006, p. 22).

Como desdobramento dos seminários regionais, o Seminário Nacional adotou uma divisão didática das propostas em três grandes “eixos”

⁹ O Projeto Teatro do Oprimido nas Prisões utiliza a técnica de teatro-fórum como estratégia para estabelecer o diálogo e gerar compromissos de transformação no sistema prisional. Após oficinas de capacitação na metodologia do teatro-fórum, os diversos atores do sistema produzem peças de teatro trazendo à tona situações de opressão que fazem parte do seu cotidiano. As produções são apresentadas em eventos públicos dentro e fora das prisões, inaugurando um fórum em que autoridades e sociedade se fazem presentes. A condição de desumanidade do sistema se revela e nos interpela. A indiferença começa a dar lugar à solidariedade e a novas perspectivas e atitudes em relação aos problemas. No âmbito do Projeto Educando para a Liberdade, foram realizados cinco conjuntos de atividades, dos quais contribuições importantes emergiram. Dessas contribuições, ao final contempladas no documento resultante do Seminário de Brasília, vale destacar duas, apenas a título de exemplo. Uma revelava o choque de culturas entre segurança e educação. Os presos encenaram o problema das revistas, nas quais o material escolar era todo deteriorado, gerando problemas nas aulas quando os professores cobravam o cuidado. Ao final, algumas sugestões curiosas apareceram, como disponibilizar um armário no qual eles pudessem guardar o material para não o levar à cela. Outra revelava a urgência de se adotar no país a remição da pena pelo estudo. As presas encenaram a evasão e a rotatividade nas aulas, na medida em que postos de trabalho iam sendo abertos na Unidade e elas acabavam preferindo trabalhar a estudar. Curioso é que todos esses temas, que eram tratados abstratamente pelos participantes dos seminários, surgiram de forma dramatizada, concreta e não-sugerida nas peças (PROJETO..., 2006, p. 21-22).

A – GESTÃO, ARTICULAÇÃO E MOBILIZAÇÃO As propostas enquadradas neste eixo destinam-se a fornecer estímulos e subsídios para a atuação da União, dos estados e da sociedade civil, com vistas à formulação, execução e monitoramento de políticas públicas para a educação nas prisões. Nesse sentido, de acordo com os participantes do seminário, para que se garanta uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário

B – FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA OFERTA As propostas enquadradas neste eixo destinam-se a contribuir para a qualidade da formação e para as boas condições de trabalho de gestores, educadores, agentes penitenciários e operadores da execução penal. Nesse sentido, de acordo com os participantes do Seminário, para que se garanta uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário

C – ASPECTOS PEDAGÓGICOS As propostas enquadradas neste eixo destinam-se a garantir a qualidade da oferta da educação nas prisões, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como os paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo. Nesse sentido, de acordo com os participantes do seminário, para que se garanta uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário (PROJETO..., 2006, p. 36-38-40)

Finalmente, o Seminário Nacional serviu para sedimentar consensos e subsidiar novos avanços, conforme registrado no documento do *I Seminário Nacional pela Educação nas Prisões: significados e proposições*, sistematizado pela UNESCO. Com base nesse documento, os estados e o governo federal podem rediscutir com mais legitimidade as suas dinâmicas de financiamento e podem avançar na consolidação de diretrizes mais adequadas para o setor, até mesmo com o envolvimento dos órgãos competentes para essa finalidade: o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) (PROJETO... 2006, p. 23)

A real situação das unidades escolares dentro do sistema penitenciário não é a mesma desde a construção do *Projeto Educando para a Liberdade*, haja vista que durante esse processo suscitou debates públicos tanto sobre a educação em prisões e sua contribuição para a reabilitação do preso quanto sobre a necessidade de uma oferta mais sistêmica e ordenada dessa educação (IRELAND, 2011). O autor ressalta ainda, que essa mobilização nacional foi reforçada e ampliada por movimentos regionais e internacionais concomitantes e frequentemente articulados. A RedLECE¹⁰ (2006) incluiu, por insistência de alguns países da

¹⁰ A Rede Latinoamericana de Educação nas Prisões (Red Latinoamericana de educación en contextos de encierro – RedLECE) criada em novembro de 2006, é formada dentro do projeto EUROsociAL que é um Programa regional de cooperação com a América Latina promovido pela Comissão Europeia que tem como objetivo atuar sobre as políticas públicas em áreas como: educação, saúde e justiça. Caracteriza-se por ser uma rede governamental, da qual participam os

América Latina, a temática da educação em contexto de encarceramento na temática geral da coesão social. Como rede governamental, a RedLECE procurava impulsionar políticas públicas integrais e integradas de educação em contextos de privação de liberdade, intercambiar experiências e informações, fomentar investigações e cooperação técnica e atuar como interlocutor regional para o diálogo e a reflexão política com outras redes em nível nacional.

Com o intuito de verificar a garantia do direito à educação nas prisões brasileiras a *Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação* realizou missão entre outubro de 2008 e abril de 2009 nos estados de Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo e Distrito Federal – visitou unidades prisionais, entrevistou diretores das unidades, profissionais de educação, pessoas encarceradas, ativistas de sociedade civil e agentes penitenciários; participou de eventos sobre o tema da educação no sistema prisional e pesquisou documentos oficiais e estudos que tratam do assunto. Além de verificar a situação da educação no sistema prisional brasileiro, a missão buscou contribuir com o debate público sobre a apreciação urgente da proposta de Diretrizes Nacionais de Educação no Sistema Prisional pelo governo federal e dos projetos de lei da remição da pena por estudo que tramitam no Congresso Nacional (CARREIRA, CARNEIRO, 2009, p. 2). Por meio dessa missão da Relatoria, foi constatado que:

- a educação para pessoas encarceradas ainda é vista como um “privilégio” pelo sistema prisional;
- a educação ainda é algo estranho ao sistema prisional. Muitos professores e professoras afirmam sentir a unidade prisional como um ambiente hostil ao trabalho educacional;
- a educação se constitui, muitas vezes, em “moeda de troca” entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, do outro, encarcerados, visando a manutenção da ordem disciplinar;
- há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares. Quanto ao atendimento nas unidades:
 - é descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança. O atendimento educacional é interrompido quando circulam boatos sobre a possibilidade de motins; na ocasião de revistas (blitz); como castigo ao conjunto dos presos e das presas que integram uma unidade na qual ocorreu uma rebelião, ficando à mercê do entendimento e da boa vontade de direções e agentes penitenciários;
 - é muito inferior à demanda pelo acesso à educação, geralmente atingindo de 10% a 20% da população encarcerada nas unidades pesquisadas. As

seguintes países: Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Honduras, México, Paraguai, Peru. (Disponível em: <https://www.reduca-al.net/>).

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 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 de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados.

A análise sobre a situação da educação nas unidades prisionais realizada pela *Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação* aponta que as pessoas encarceradas no Brasil são profundamente discriminadas negativamente no acesso à educação, entendido como um privilégio por setores do Estado e da sociedade civil brasileira. As resistências e boicotes existentes dentro do sistema prisional somente agravam os problemas contribuindo para a descontinuidade e a baixa qualidade do atendimento. O documento resultante da missão apresentou ainda, uma análise da situação e um conjunto de recomendações visando o cumprimento da legislação nacional e das normas internacionais. (CARREIRA, CARNEIRO, 2009, p. 88).

Ao término dos estudos despendidos sobre as discussões em torno das primeiras manifestações da educação informal, que antecedeu o processo de institucionalização da educação nos estabelecimentos prisionais, constatou-se a importância das lutas e manifestações das conferências e fóruns, tanto no âmbito nacional quanto no internacional em prol de uma concepção de educação voltada para a humanização e a dignificação das pessoas encarceradas, sendo ofertada como um direito constitucional e não como privilégio ou recompensa àqueles de bom comportamento. Nas últimas seis (06) décadas, foram essas Conferências que debateram e indicaram as grandes diretrizes e políticas globais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) favorecendo uma reflexão sobre a educação de qualidade no sentido de apontar caminhos e possibilidade para que as pessoas encarceradas pudessem, de fato, se assumirem como sujeitos de conhecimento.

1.3 - O Processo de institucionalização da Educação Prisional no Brasil

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, ela é a grande força do pensar (FOUCAULT, 2014, p. 265).

O momento de instauração da educação dentro do sistema prisional brasileiro somente ocorreu no século XX, esse momento de instauração foi reflexo do final da Segunda Guerra Mundial, com o advento do ideário liberal e da proposição de novos aportes teóricos para a educação (SARAIVA; LOPES, 2011).

Até o princípio deste século as prisões brasileiras eram utilizadas unicamente como um local de contenção de pessoas – uma detenção. Não havia proposta de requalificar os presos e muito menos de prepará-los para a reintegração social. Essa nova concepção do tratamento penitenciário destinado ao preso veio a surgir somente quando se desenvolveu dentro das prisões os programas de tratamento e assistência ao preso. Assim, somente em meados dos anos 50, constatou-se o insucesso do sistema prisional então vigente, o que motivou a busca de novos rumos, ocasionando a inserção da educação escolar nas prisões.

Então, em solo brasileiro, no século XX, em meados de 1950, foram editadas as Normas Gerais do Regime Penitenciário, fundamentado na Lei nº 3274/57 que estabelece em seu artigo XIII - A educação moral, intelectual, física e profissional dos sentenciados, documento que foi acatado e incorporado pelos estabelecimentos prisionais como aquele que inaugurou a concepção de educação integral para a população carcerária brasileira (VASQUEZ, 2008).

Essas Normas Gerais do Regime Penitenciário foram sancionadas por Juscelino Kubitschek e apresentavam termos como “educação moral”, “educação intelectual”, “educação física”, “educação artística” e “educação profissional” (VASQUEZ, 2008, p. 70). O objetivo seria o de incorporar no cotidiano do cárcere uma educação completa, sem restrições, o que não foi bem consolidado por falta de uma organização política e pedagógica adequada e conectada com a realidade nacional dos presídios brasileiros.

Nesse segmento, a educação no Brasil deslocou-se de uma educação informal, não institucional, para a implementação do ensino nas instituições prisionais no Brasil, essa organização política e pedagógica somente se consolidou quando foi editada a Lei de Execução Penal – LEP- (7.210, de 11 de julho de 1.984) Seção V, da Assistência Educacional, que trata do direito do reeducando (condenado e internado) nas penitenciárias brasileiras e da sua reintegração à sociedade. Entretanto, a Lei nº 13.163, de 2015 modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 para instituir o ensino médio nas penitenciárias.

Da Assistência Educacional Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015). § 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal 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. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) § 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) . § 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas. 7.627 (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015).

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Art. 21-A. O censo penitenciário deverá apurar: (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) I - o nível de escolaridade dos presos e das presas; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015).

A Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994 - Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos, determina em seu capítulo XII das instruções e assistência educacional:

Art. 38 - A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso.

Art. 39 - O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação e de aperfeiçoamento técnico.

Art. 40 - A instrução primária será obrigatoriamente ofertada a todos os presos que não a possuam. Parágrafo Único – Cursos de alfabetização serão obrigatórios para os analfabetos.

Art. 41 - Os estabelecimentos prisionais contarão com biblioteca organizada com livros de conteúdo informativo, educativo e recreativo, adequados à formação cultural, profissional e espiritual do preso.

Art. 42 - Deverá ser permitido ao preso participar de curso por correspondência, rádio ou televisão, sem prejuízo da disciplina e da segurança do estabelecimento (CNPCC, 1994).

A Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, estabelece em seu Artigo 3º que a oferta de educação no contexto prisional deve:

- I - 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;
- II - Resultar do processo de mobilização, articulação e gestão dos Ministérios da Educação e Justiça, dos gestores estaduais e distritais da Educação e da Administração Penitenciária, dos Municípios e da sociedade civil;
- III - ser contemplada com as devidas oportunidades de financiamento junto aos órgãos estaduais e federais;
- IV - Estar associada às ações de fomento à leitura e a implementação ou recuperação de bibliotecas para atender à população carcerária e aos profissionais que trabalham nos estabelecimentos penais; e
- V - Promover, sempre que possível, o envolvimento da comunidade e dos familiares do(a)s preso(a)s e internado(a)s e prever atendimento diferenciado para contemplar as especificidades de cada regime, atentando-se para as questões de inclusão, acessibilidade, gênero, etnia, credo, idade e outras correlatas (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2009, p. 1-2).

Considerando a resolução nº 03, acima citada, foi homologada pelo Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, a Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010, que também dispõe sobre as diretrizes nacionais da oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Essa resolução, mais abrangente, determina em seu Artigo 3º que a oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações:

- I – é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão sob a responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Justiça, que poderá celebrar convênios com Estados, Distrito Federal e Municípios;
- II – será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais;
- III – estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao

atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços;

IV – promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e preverá atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida;

V – poderá ser realizada mediante vinculação a unidades educacionais e a programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais;

VI – desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos;

VII – contemplará o atendimento em todos os turnos;

VIII – será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 2010).

Entra em vigor, na data de sua publicação, a Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, que trata da *Remição da Pena por Estudo* e que altera o art. 126 da LEP, para incluir a normatização da remição pelo estudo:

Art. 1º Os artigos 126, 127, 128 e 129 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), passam a vigorar com a seguinte redação:

"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.

§ 7º O disposto neste artigo aplica-se às hipóteses de prisão cautelar.

§ 8º A remição será declarada pelo juiz da execução, ouvidos o Ministério Público e a defesa." (NR)

"Art. 127. Em caso de falta grave, o juiz poderá revogar até 1/3 (um terço) do tempo remido, observado o disposto no art. 57, recomeçando a contagem a partir da data da infração disciplinar." (NR)

"Art. 128. O tempo remido será computado como pena cumprida, para todos os efeitos." (NR)

"Art. 129. A autoridade administrativa encaminhará mensalmente ao juízo da execução cópia do registro de todos os condenados que estejam trabalhando ou estudando, com informação dos dias de trabalho ou das horas de frequência escolar ou de atividades de ensino de cada um deles.

§ 1º O condenado autorizado a estudar fora do estabelecimento penal deverá comprovar mensalmente, por meio de declaração da respectiva unidade de ensino, a frequência e o aproveitamento escolar.

§ 2º Ao condenado dar-se-á a relação de seus dias remidos" (NR) (BRASIL, 2011).

Ainda nesse cenário, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) reconheceu a possibilidade de remição pela leitura por meio da Recomendação n.º 44, de 26 de novembro de 2013, ao orientar aos Tribunais que atividades complementares de natureza esportiva, cultural, profissionalizante, de saúde e educacional, dentre outras, sejam consideradas para fins de remição de pena em interpretação analógica à Lei 12.433, de 29 de junho de 2011.

Nessa perspectiva de remição de pena, o DEPEN, emite a Nota Técnica n.º 1/2020/GAB-DEPEN/DEPEN/MJ, com a finalidade de apresentar orientação nacional para fins da institucionalização e padronização das atividades de remição de pena pela leitura nos sistemas penitenciários no Brasil, e estabelece os seguintes critérios:

V - Estimular, no âmbito das unidades prisionais estaduais e federais, como forma de atividade complementar, a remição pela leitura, notadamente para apenados aos quais não sejam assegurados os direitos ao trabalho, educação e qualificação profissional, 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.

A remição pela leitura teve início em período prévio à lei que institucionalizou a possibilidade de pagar parte da pena imposta pela justiça, por meio do estudo. Contudo, a prática ocorria de maneira pontual e, inicialmente, incipiente. No âmbito do Sistema Penitenciário Federal (SPF), o projeto de remição pela leitura, foi instituído, no ano de 2009, no interior da Penitenciária Federal de Catanduvas, no Estado do Paraná, pela equipe de especialistas e técnicos em execução penal e tratou-se, de uma das primeiras iniciativas que se tem registro no país. À época, pautaram a urgência de ações que possibilitassem atividades de “(re)integração” e que, ao mesmo tempo, pudessem ser desenvolvidas dentro da unidade prisional de segurança máxima sem impor a possibilidade de riscos à segurança do estabelecimento que por sua vez, buscavam ocupar o tempo ocioso dos privados de liberdade e, também, a possibilidade de atribuir dias remidos pela leitura como elemento motivador para as pessoas encarceradas. Cabe ressaltar que, dentre as principais características das unidades federais, encontram-se a organização das condutas disciplinares e espacial, que resulta em prolongados períodos de recolhimento. Nota-se que, no período, ainda não havia previsão legislativa que institucionalizasse a remição da pena pelo estudo, a garantia ocorreu com o advento da Lei 12.433/2011, em 29 de junho de 2011 (DEPEN, 2020, p. 2).

É importante destacar que o projeto Remição pela Leitura não está subordinado às mesmas regras da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como está o Projeto Educando para a Liberdade, ele tem como mantenedores responsáveis o Conselho da Justiça Federal (CJF), a Diretoria Geral do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) e o Ministério da Justiça.

O Projeto Remição pela leitura consiste em conceder ao apenado a redução de quatro dias de sua pena total, caso ele pratique a leitura de obra clássica, literária ou filosófica no período de trinta dias. A leitura deve ser monitorada por profissionais da educação, no caso o pedagogo, e, ao final do período de leitura, o apenado deverá confeccionar uma resenha ou um relatório. Caso o preso alcance a média imposta para aprovação, fará jus à remição de quatro dias de sua pena, perfazendo um total de 48 dias por ano.

Ainda no tocante às conquistas da educação nos estabelecimentos prisionais, outro benefício que merece destaque é o Exame Nacional do Ensino Médio (*Enem*)¹¹. As provas começaram a ser ministradas nos presídios em 2010, doze anos após serem aplicadas em todo o território nacional. Entre os anos de 2009 e 2016 o exame serviu também como certificação de conclusão do ensino médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Enem realizado em 04 de janeiro de 2010 contou com cerca de 12 mil detentos de 15 estados, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Paraná, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Santa Catarina, Amazonas, Rondônia, Espírito Santo, Amapá e Distrito Federal.

No atual Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE, Lei nº 13.005 de 2014), o tema surge como estratégias das metas nº 9 e 10, ambas focalizam que a educação de jovens e adultos nas prisões deverá:

9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os

¹¹ O Exame Nacional do Ensino Médio (*Enem*) é uma prova realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, e foi criada em 1998. Ela é utilizada para avaliar a qualidade do ensino médio no país. Seu resultado serve para acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) (Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exameseducacionais/enem>).

estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender as pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (BRASIL, 2014).

Essa é a Legislação vigente no Brasil hoje e, a partir dela, a educação prisional brasileira se configura como um sistema de ensino vinculado ao ensino regular e subordinado às mesmas regras da Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹².

No Brasil, a educação prisional integra essa modalidade de ensino, pois é mais específica para o atendimento do público em questão e seguramente mais apropriada para o enfrentamento dos desafios que ela impõe. Regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 1996, que define nos artigos 37 e 38 que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º- Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º- O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º- Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º- Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Do exposto é possível considerar que, de uma perspectiva normativa, as Conferências, Fóruns e Seminários e principalmente do processo de Institucionalização legal da educação prisional, está reafirmado o reconhecimento

¹²*Educação de jovens e adultos (EJA)* é a modalidade de ensino nas etapas dos ensinos fundamental e médio da rede escolar pública brasileira e adotada por algumas redes particulares, que recebe os jovens e adultos que não completaram os anos da educação básica em idade apropriada. O segmento é regulamentado pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da educação (a LDB, ou lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996). É um dos segmentos da educação básica que recebem repasse de verbas do Fundeb. (Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br>).

e valorização do direito humano e constitucional à educação dos sujeitos em situação de privação de liberdade. Entretanto, no Brasil estamos a vivenciar a negligência absoluta do Estado e uma prática constante da violação total dos direitos humanos dos sujeitos que se encontram em situação de privação de liberdade, resultantes da inobservância das garantias legais previstas na Lei de Execução Penal – LEP, acarretando a perda da dignidade humana, num processo que não oferece quaisquer condições de preparar a reinserção à sociedade, o que impede severamente que os presos sejam respeitados como pessoas humanas.

Capítulo II

Configuração e Organização da educação Prisional no Brasil hoje

Muitos são os obstáculos institucionais que impedem que a educação prisional obtenha êxito na aprendizagem dos reeducandos, falta um entendimento consensual por parte dos dirigentes da educação escolar brasileira quanto às especificidades dessa modalidade de ensino. Há, portanto, uma carência de apoio financeiro, administrativo e pedagógico para que a educação prisional no Brasil seja um espaço de ressignificação da condição de carceragem no país, o que demanda políticas públicas voltadas para essa modalidade de educação.

Nesse capítulo buscou-se explorar de forma histórica, os elementos que constituíram o marco legal da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ambiente de privação de liberdade, considerando os aspectos legais e conceituais da população prisional em atividades educativas no Brasil.

2.1- Estrutura e organização do espaço físico, administrativo e pedagógico do sistema prisional

Não obstante, a legislação educacional brasileira ainda não conseguiu criar as condições necessárias para que a educação prisional funcione a contento nesse país. A estrutura física das salas de aula para o atendimento dos alunos da educação prisional normalmente é improvisada, sendo uma cela transformada em sala de aula. O Estado e os Municípios não têm destinado recurso financeiro

específico para essa modalidade de educação, apenas determina que em espaços onde não existem salas disponíveis para a realização das aulas, o diretor do presídio deverá adaptar uma cela e transformá-la em lugar adequado para que os professores possam ministrar as aulas. São poucos os recursos financeiros disponíveis para construção de salas de aulas nos presídios, o que existe, infelizmente, são minguados repasses disponibilizados pelo Estado para pequenos reparos e doações de entidades filantrópicas, eclesiais e empresariais da sociedade, na maioria das vezes, essas verbas vêm sendo administradas sem nenhuma proposta conjunta e, por essa razão, gera um desperdício de tempo e pessoal e também favorece o desvio dessas verbas. Sem planejamento, esse numerário jamais será gasto nos locais específicos onde a necessidade é urgente.

A grande maioria das salas de aula dos presídios é construída com recursos da comunidade, que mobilizada, atende o clamor de professores voluntários que buscam melhores condições para desempenharem seu trabalho docente nas escolas do cárcere. Em alguns municípios, a defensoria pública também contribui com a compra de matérias de construção e alguns equipamentos e mobiliários.

Daí a necessidade do engajamento de todos os envolvidos no processo da educação prisional para a adequação e construção desse espaço físico, tornando-o apropriado para a realização das atividades pedagógicas de sala de aula e para a segurança de todos os trabalhadores do ambiente prisional.

Todas as escolas localizadas em presídios no país possuem características bem diferentes. Enquanto algumas funcionam em espaços realmente criados para as escolas com salas de aula propriamente ditas, outras funcionam improvisadamente, verdadeiras “celas de aula”.

A história das escolas em presídios passa por diversos momentos. Muitas funcionam(vam) de forma precária, improvisada, nos fundos dos presídios. A realidade destas escolas em alguns estados hoje é bem diversa, varia de unidade penal para unidade penal. Enquanto algumas escolas possuem uma estrutura parecida com uma escola regular oficial extramuros da Secretaria de Estado de Educação, outras não possuem a mesma estrutura, continuam funcionando improvisadamente. [...]. Segundo alguns relatos, essa diversidade que se observa entre as escolas de presídios dentro de um mesmo sistema estadual também se justifica pela relação existente entre a direção da unidade penal e a direção da escola. Enquanto em algumas unidades penais a direção se coloca mais próxima da escola, em outras não existe aproximação (JULIÃO, 2013, p. 5).

Segundo Julião (2003), as escolas dentro das prisões acompanham uma rotina diária, de segunda a sexta-feira, algumas funcionam em dois turnos: matutino ou vespertino, geralmente há a oferta de merenda aos alunos e também de material didático.

Fica a cargo da administração do estabelecimento prisional a seleção dos alunos que poderão se matricular no projeto *Educando para a Liberdade*, o diretor de cada presídio tem autonomia para autorizar ou não a participação desses interessados. É importante ressaltar que as escolas dos presídios seguem as normativas e regras impostas pelo diretor da unidade prisional, a direção da escola (EJA) deve se adequar e acatar as possibilidades, regras e normativas determinadas por ele.

Sobre a organização pedagógica dessa modalidade de educação escolar, de modo geral, a seleção dos alunos que frequentam a educação prisional é feita mediante os seguintes critérios: no início de cada semestre, os interessados em iniciar os estudos listam seus nomes e entregam ao diretor do presídio que analisa a solicitação. Geralmente são autorizados a participar das aulas presos que já foram julgados e condenados, com bom comportamento e que assumam compromisso com a assiduidade.

Registra-se aqui nesse item a movimentação cotidiana dos alunos para a sala de aula desde a saída das celas, entrada e permanência, até o término das aulas¹³.

O início das aulas acontece às 13:00 horas, às 12:45 os reeducandos são retirados de suas celas por um agente prisional e encaminhados para a sala de aula, somente após estarem todos em seus devidos lugares é que outro agente conduz o professor, após ser submetido a uma verificação para anuir os materiais que serão utilizados para ministrar a aula, recebe autorização para adentrar no recinto. Durante o período que ocorre as aulas um agente permanece vigilante no exterior da sala para garantir a segurança de todos.

O planejamento a ser seguido diariamente é dividido em dois momentos: o primeiro momento que vai das 13:00 às 14:45 horas, e que antecede o momento do lanche, é estruturado de forma que seja possível ofertar conteúdos de duas

¹³ O relato do cotidiano de uma sala de aula da educação escolar de pessoas com privação de liberdade resulta da experiência desta pesquisadora com esta modalidade de ensino.

disciplinas, e das 15:00 às 17:00 horas se organiza também em outras duas disciplinas.

No decorrer das aulas ministradas, os alunos demonstram interesse pelo conteúdo, fazem perguntas para sanar dúvidas, executam atividades individuais e em grupo e também cooperam e auxiliam aquele aluno que apresenta mais dificuldade.

O lanche servido aos reeducandos é preparado pelas merendeiras do Colégio onde se institui a modalidade EJA, com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Os agentes prisionais fazem o transporte desse lanche da escola até o presídio, e na sala de aula cada aluno se serve e descansam por 15 minutos.

O material didático utilizado pelos reeducandos é ofertado pela escola com recursos recebidos através do Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola – PROESCOLA. Esse material é colocado em pastas transparentes individualizadas à cada aluno e guardado em armários da sala de aula, pois a administração penitenciária não permite leva-los para as respectivas celas. Diante dessa normativa, os reeducandos não fazem tarefas extraclasse, o que dificulta a assimilação e fixação dos conteúdos e a preparação para as avaliações, e nesse sentido, a avaliação do processo de aprendizagem é realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática.

A organização pedagógica das salas de aula segue o regime multisseriado, ou seja, a mesma professora ensina para as quatro séries iniciais da educação básica, simultaneamente, em um mesmo espaço físico e no mesmo horário. Os conteúdos curriculares do ensino e o sistema de avaliação seguem os mesmos critérios do ensino regular, com aplicação de provas semestrais e, ao final do ano letivo, o aluno é aprovado para série subsequente ou retido para a repetição da série em que se encontra.

Nessa perspectiva, Ireland (2011) afirma que, tanto a EJA quanto a educação em prisões sofrem da falta de projetos e pessoal próprios – projetos político-pedagógicos e educadores com uma formação específica para trabalhar com o público-alvo específico dessa modalidade. E ainda, de acordo com Julião (2013) a maioria das escolas do sistema prisional segue as propostas e currículos das escolas regulares, algumas delas não incorporam a pedagogia da EJA, e as

atividades educacionais são correspondentes à alfabetização, ensino fundamental e médio.

No cenário das discussões referentes às políticas educacionais nos presídios, Moreira e Silva (2011) assinalam que:

A implantação das Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação em estabelecimentos penais no Brasil é orientada por três eixos que envolvem, de forma articulada, o sistema público de ensino e a execução penal, seja por meio dos Ministérios da Educação e da Justiça, seja por meio das ações entre Secretarias da Educação e da Administração Penitenciária ou equivalente nos Estados.

O Eixo A (gestão, articulação e mobilização) orienta a formulação, a execução e o monitoramento da política pública para a educação nas prisões, inclusive com a participação da sociedade civil, prática coletiva comum na seara da educação, mas nova para a administração penitenciária e a execução penal.

O Eixo B (formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta) indica que a educação nas prisões deve atender, além das óbvias necessidades dos presos, as necessidades de formação continuada e permanente de educadores, agentes penitenciários e operadores da execução penal.

O Eixo C (aspectos pedagógicos) impõe aos Estados a obrigatoriedade da criação de seus próprios projetos político-pedagógicos, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como nos paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo (MOREIRA, SILVA, 2011, p. 91).

Para compreensão do que está proposto no eixo C (aspectos pedagógicos) acima citado, os autores Moreira e Silva (2011) justificam que o projeto político-pedagógico das prisões possui uma dimensão orgânica e estruturante para as ações de múltiplos atores (projeto); impacta a execução penal, os procedimentos disciplinares e a rotina prisional (político); e organiza as condições de ensino, o tempo, o espaço e o currículo (pedagógico).

Nesse sentido, os autores ainda ressaltam que a necessidade de discutir um projeto destes no sistema prisional parte das orientações das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais, diretrizes estas que foram aprovadas pela Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, CNPCP e, Resolução nº 2 do Conselho CNE, de 19 de maio de 2010 (já citadas anteriormente no capítulo I). Nessa perspectiva, a normativa indica a obrigatoriedade de que cada unidade federativa elabore o seu próprio Plano Estadual de Educação nas prisões, neste plano, o projeto político-pedagógico deverá seguir as diretrizes da LDB (Lei nº 9.394/1996 e também da LEP (Lei nº 7.210/1984). Portanto, na falta de modelos

próprios, cabe à própria comunidade e a escola pública que atende a educação prisional propor um perfil de cidadão a ser formado, em consonância ao que dizem Moreira e Silva (2011):

As bases de um projeto político-pedagógico coletivamente construído podem ser assim resumidas:

– Que tipo de pessoas o Estado, a sociedade e a prisão querem formar?
 – Quais os recursos físicos, humanos e financeiros disponibilizados para a escola?

– Como serão organizados os processos de ensino/aprendizagem, monitoramento e avaliação do projeto político-pedagógico?

Embora considerando que cada Estado brasileiro possui conjunturas específicas tanto na Educação quanto no seu sistema penitenciário, há que se pautar na consulta de documentos de referência que podem subsidiar a formulação dos respectivos projetos. São eles:

1. Plano Estadual de Educação
2. Plano Diretor do Sistema Penitenciário.
3. Plano Operativo Estadual de Saúde no Sistema Penitenciário.
4. Deliberações do Conselho Estadual de Educação sobre a oferta da Educação em Prisões (MOREIRA, SILVA, 2011, p.97-98).

Conforme disposto também no Projeto Educando para a Liberdade, no eixo *Gestão, Articulação e Mobilização*; item 24, referente ao Projeto Político Pedagógico, as propostas enquadradas neste eixo destinam-se a contribuir para a qualidade da formação e para as boas condições de trabalho de gestores, educadores, agentes penitenciários e operadores da execução penal:

24. No âmbito de seus projetos político-pedagógicos, as escolas de formação de profissionais penitenciários atuem de forma integrada e coordenada para formação continuada de todos os profissionais envolvidos e aprimoramento nas condições de oferta da educação no sistema penitenciário. Nos estados em que elas não existem, sejam implementadas, conforme Resolução nº 04 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (EDUCANDO..., 2006, p. 39).

Para Onofre (2013), pensar em uma proposta de educação para as prisões implica pensar em uma educação que apresente uma prática pedagógica diferenciada, em que as situações de aprendizagem não estejam condicionadas a conteúdos rígidos e nem a pré-requisitos.

É importante salientar que, no campo das discussões sobre a política de educação para este público, muito já se avançou, principalmente no que concerne à gestão, porém, ainda há muito a ser feito, como investir na implementação de uma política de execução penal fundamentada no tratamento penitenciário, reconhecendo o papel das diversas assistências, inclusive da educação. Por outro lado, Julião (2013) afirma que ainda há poucas conquistas no que tange à formação

docente para atuarem na educação prisional, bem como nas questões de metodologias educacionais, experiências e produção de materiais pedagógicos específicos para o público em questão.

2.2 - EJA - Uma possibilidade como modalidade de educação em prisões

O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) bem como as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, define em suas diretrizes que a educação nos estabelecimentos penais e nas unidades de internação para jovens em cumprimento de medida socioeducativa de tratamento, a lei ocorra na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A Educação de jovens e adultos – EJA, conforme disposto no parecer CNE/CEB 11/2000 que se ocupa das diretrizes dessa modalidade educativa, é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional com finalidades e funções específicas o que a torna um campo bastante amplo, heterogêneo e complexo. Múltiplas são as agências que as promovem, seja no âmbito público, seja no privado, onde se mesclam cursos presenciais com avaliação no processo, cursos à distância, cursos livres, formas específicas de educação mantidas por organizações da sociedade civil e tantas outras iniciativas sob a figura da educação permanente.

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e/ou na própria sociedade, que por diversas razões não puderam concluir seus estudos na idade apropriada. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber.

Entretanto, não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta, apenas como um processo inicial de alfabetização, a EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas, pessoas que necessitam ser incluídas no

conjunto dos brasileiros vítimas de uma história excludente, o que se requer ainda da EJA, é uma educação com experiências ao longo da vida, com uma formação para a solidariedade, a igualdade, a liberdade e a diversidade. Educação para uma vida cidadã.

E esta é uma das funções da escola democrática que, assentada no princípio da igualdade e da liberdade, é um serviço público. Por ser um serviço público, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste último interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. O acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social. Tão pesada quanto a iníqua distribuição da riqueza e da renda é a brutal negação que o sujeito iletrado ou analfabeto pode fazer de si mesmo no convívio social. Por isso mesmo, várias instituições são chamadas à reparação desta dívida. Este serviço, função cogente do Estado, se dá não só via complementaridade entre os poderes públicos, sob o regime de colaboração, mas também com a presença e a cooperação das instituições e setores organizados da sociedade civil. A igualdade e a liberdade tornam-se, pois, os pressupostos fundamentais do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma melhor redistribuição das riquezas entre os grupos sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam (PARECER CNE/CEB 11/2000 - P. 8).

Nesse sentido, a modalidade EJA, está organizada para atender de forma mais específica às demandas educacionais de grupos completamente díspares uns dos outros; e especificamente para os invisíveis não escolarizados, como é o caso da educação prisional.

Segundo Onofre (2013), a EJA não é um nível de ensino, mas uma modalidade da educação básica e, por princípio, pode oferecer aquilo que precisam os jovens e os adultos que não passaram pela escolarização e que possivelmente também não foram alfabetizados. Essa camada da população necessita de currículos mais flexíveis, adequados às suas experiências de vida, aos saberes produzidos no mundo do trabalho e às necessidades da sociedade contemporânea. Para tanto, a autora em questão, complementa dizendo que essa área deve superar alguns desafios, entre os quais: alfabetizar e garantir a EJA na perspectiva de uma visão ampliada de educação ao longo da vida, necessidade de propostas com impactos de intervenção na realidade, acompanhamento de políticas públicas mais coerentes e efetivas e investimento na formação de professores tanto inicial quanto continuada.

No Brasil, as políticas compensatórias e emergenciais, as práticas aligeiradas e de cunho assistencialista marcaram, historicamente, a construção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e o país chega ao século XXI, muito distante da universalização da Educação Básica,

sobretudo no que se refere à garantia de condições de permanência e de oferta igualitária de educação qualitativa socialmente referenciada para todos. São muitas as questões que se entrecruzam neste cenário, sendo agravado pelo não reconhecimento da particularidade da EJA, como um campo de conhecimento específico (ONOFRE, 2013, p. 152).

Ireland (2011) afirma que a educação no contexto prisional, em consonância com a educação de jovens e adultos, precisa ser desenvolvida de forma específica dada as peculiares do público-alvo. O autor ainda esclarece que a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade sofre de limitações similares às da EJA quando realizada em outros contextos. No caso da educação em prisões, não há como se esquecer de que o processo educacional se dá no contexto de uma política de execução penal que, embora considerada “moderna” e exemplar, impõe questões específicas. A EJA, embora tenha recebido um tratamento melhor nas últimas décadas, continua não constituindo prioridade para os governos recentes. A política de educação em prisões, assim como a Educação de Jovens e Adultos, tem concentrado os seus investimentos na escolarização, relegando as atividades não formais para um pobre segundo lugar.

Diferentemente de outros espaços nos quais a EJA foi implantada com sucesso, sem nenhuma alteração do meio, a prisão precisa ser ressignificada como espaço potencialmente pedagógico. Nesse sentido, Moreira e Silva (2011) apresenta os questionamentos que devem ser levados em conta para uma educação prisional mais significativa:

Como transformar carcereiros em educadores? Como transformar presos em alunos? Como situar a Educação como um valor dentro da prisão e como fazer para que as relações entre todos sejam predominantemente pedagógicas? Dados os princípios da valorização da relação entre teoria e prática e das experiências anteriores (Art. 61 da LDB) como transformar saberes construídos no submundo do crime em conhecimentos socialmente úteis? (MOREIRA e SILVA, 2011, p. 90).

No enalço dessa análise, Silva *et al.* (2019) destaca que a educação de jovens e adultos no contexto prisional pode ser encarada como um grito de resistência em relação ao sofrimento vivido no cárcere, essa educação significativa pode possibilitar ainda aos apenados uma ressignificação na forma como eles enxergam a vida e a própria situação prisional em que estão inseridos. Nesse cenário conflituoso e estigmatizante, Onofre (2013) ressalta que a EJA tem ensinado a cada um de nós que a diversidade é o ponto de partida para pensar

qualquer ação, no entanto, apesar da universalização do acesso ao sistema educacional, a escola não parece estar preparada para lidar com a diversidade.

À vista do que foi exposto até aqui, inferimos que durante todo o processo de construção da história da educação brasileira, a Educação de Jovens e Adultos passou por momentos de avanços, de ascensão, e também momentos de estagnação e de retrocessos, assim, no interior das prisões esse processo não poderia ter sido diferente, considerando que a educação prisional é uma modalidade de ensino da EJA. E nesse sentido constatamos que a escola tem uma tarefa muito peculiar, seja a de proporcionar acessibilidade aos saberes socialmente adquiridos, quer seja a tarefa de garantir uma nova interpretação de mundo. Portanto, casualmente se acredite que a educação escolar de jovens e adultos pode contribuir com a transformação da realidade dos sujeitos aprisionados, há de se demandar nessa possibilidade, mesmo encontrando-se no universo do cárcere.

2.3 - Dados Estatísticos da População Prisional em Atividade Educacional

Os dados do IBGE, referentes ao Censo de 2010, demonstram que o grau de escolaridade da população prisional brasileira é extremamente baixo, aproximadamente, oito em cada dez pessoas presas estudaram, no máximo, até o ensino fundamental, enquanto a média nacional de pessoas que não frequentaram o ensino fundamental ou o têm incompleto é de 50%. Ao passo que na população brasileira cerca de 32% da população completou o ensino médio, apenas 8% da população prisional o concluiu (IBGE, 2010).

Os dados aqui utilizados são oriundos do INFOPEN¹⁴, um sistema do Ministério da Justiça e Segurança Pública, criado em 2004, que fornece dados e estatísticas do sistema prisional brasileiro. É importante destacar que, em 2014, o instrumento de coleta foi totalmente reformulado o que possibilitou um amplo

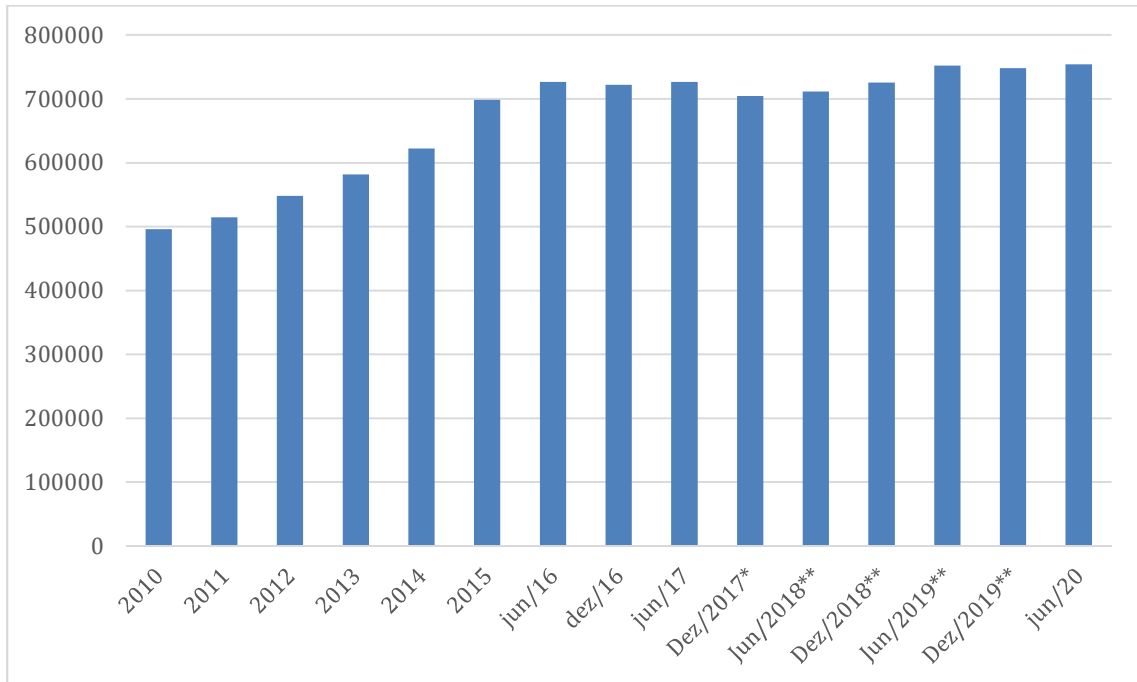
¹⁴ O INFOPEN é um sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro, criado em 2004 com a finalidade de compilar informações estatísticas do sistema prisional brasileiro, por meio de um formulário de coleta preenchido pelos gestores de todos os estabelecimentos prisionais do país. Em 2014, o DEPEN reformulou a metodologia utilizada, com vistas a modernizar o instrumento de coleta e ampliar o leque de informações coletadas. (Disponível em: <http://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>).

diagnóstico da realidade do sistema educacional. Os gráficos abaixo relacionados foram construídos a partir de pesquisas realizadas no banco de dados do sistema supracitado, eles sintetizam informações sobre os estabelecimentos penais e a população prisional em atividades educativas.

Embora o tratamento desses dados possibilite um amplo diagnóstico da realidade do sistema educacional, não foi possível registrar todos os dados da década 2010/2020 conforme pretendido inicialmente, pois no sistema do INFOPEN somente estão disponibilizadas as informações a partir de 2014, e os dados do ano de 2015 também não se encontram nos relatórios.

O Gráfico 1 contempla o período da década 2010/2020, no qual consta a evolução da população prisional no Brasil. De 2010 a 2015 os dados são anuais e, a partir de 2016 são semestrais. Já as informações de dezembro de 2017 a dezembro de 2019 apresentam algumas diferenças dos demais anos, pois a contagem carece de alguns dados que não foram repassados ao Ministério da Justiça e Segurança Pública. É possível notar o constante crescimento dos presos no Brasil até junho de 2017, cerca de 720 mil presos; em dezembro, como foi dito, alguns dados não foram contemplados e o número da população carcerária cai para cerca de 700 mil presos, no entanto, esse número volta a aumentar no ano de 2018. Os dados de junho de 2020 apontam para uma população carcerária de aproximadamente 753 mil pessoas privadas de liberdade.

Gráfico 1 – Evolução da População Prisional no Brasil (2010 a 2020)



Fonte: Ministério da Justiça; (INFOPEN (2014; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020)

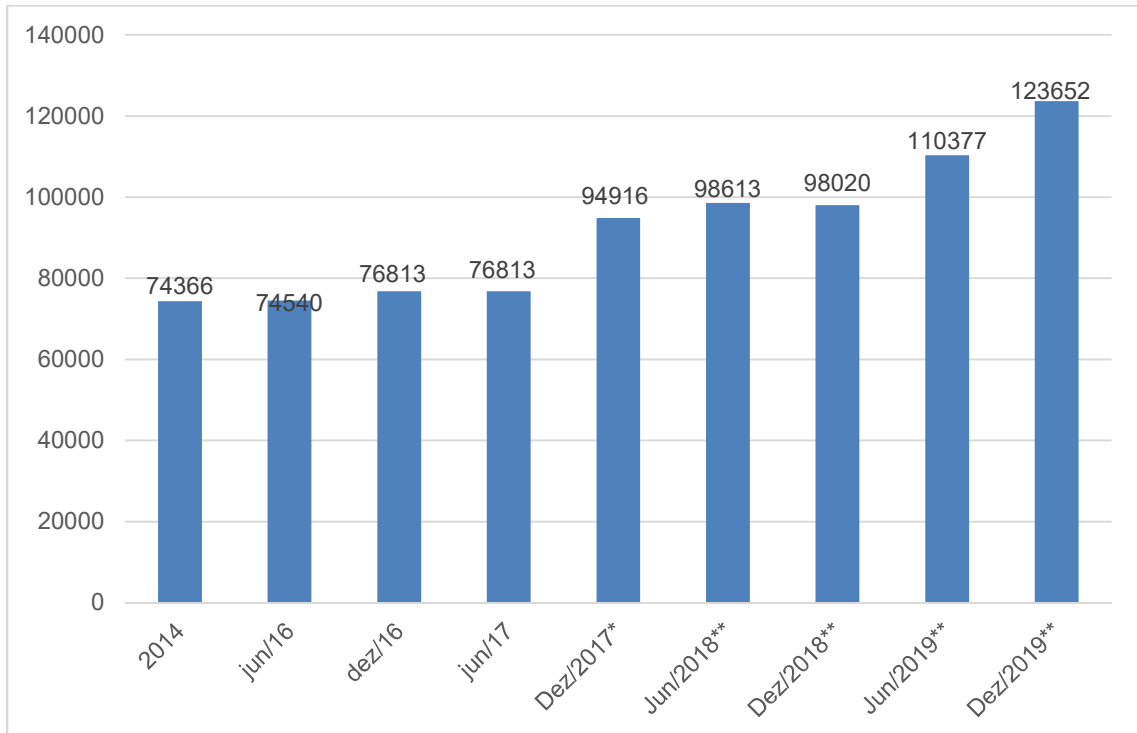
* Sem os números da Segurança Pública

** Sem os dados das Polícias Judiciárias e Batalhões de Polícias e Bombeiros Militares

O Gráfico 2 (abaixo) contempla os dados evolução da população privada de liberdade que estavam realizando alguma atividade educacional formal e informal. Conforme dados do INFOPEN, atividades educacionais formais compreendem a Educação Básica (Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio), Ensino Superior, Curso Técnico (acima de 800 horas de aula), Curso de Formação Profissional (no mínimo 160 horas); já as atividades educacionais informais compreendem os programas de remição da pena através do esporte ou da leitura. Nota-se, no gráfico em questão que, em 2014, a população privada de liberdade que exercia atividade de ensino era de 74.366 pessoas, em 2015 esse número tem uma leve queda até junho de 2016, e volta a aumentar no fim do mesmo ano, mantém-se em junho de 2017 e depois continua em progressão até culminar nos mais de 123 mil presos que estão realizando alguma atividade educacional. Os dados de junho de 2020 não constam neste gráfico, pois essas informações ainda carecem de tratamento estatístico mais aprofundado¹⁵.

Gráfico 2 - Evolução da População prisional em atividades educacionais (2104-2019)

¹⁵ O número de presos desempenhando atividades educacionais em 2020, segundo dados do INFOPEN é de 92.521 pessoas, porém esses dados excluem os presos que estão sob tutela dos Sistemas Penitenciários, os quais detêm muitas pessoas privadas de liberdade. Dessa forma, esse número não representa a totalidade da população carcerária em atividade educacional.



Fonte: INFOPEN (2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019)

* Sem os números da Segurança Pública

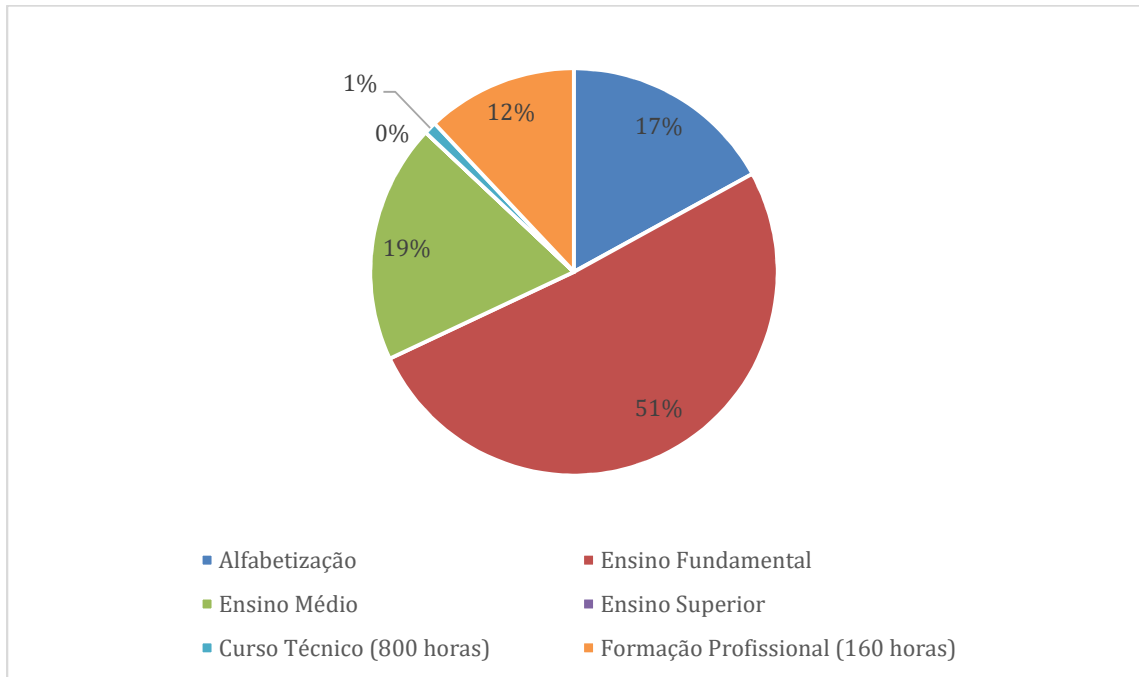
** Sem os dados das Polícias Judiciárias e Batalhões de Polícias e Bombeiros Militares

Os gráficos a seguir se referem à população prisional em atividades educacionais. Nos gráficos de 3 a 6 constam somente as informações de presos em atividades educacionais formais, já os demais gráficos (7 a 12) apresentam também informações a respeito das atividades de educação informais.

Nos gráficos 3, 4, 5 e 6, que apresentam o mesmo tratamento estatístico, nota-se que cerca de 50% dos presos estavam no Ensino Fundamental¹⁶. Um importante fato a observar no Gráfico 3 é que não havia presos do sistema carcerário brasileiro frequentando o Ensino Superior, e apenas 1% dos 74.366 presos frequentavam o Ensino Técnico (mais de 800 horas)

Gráfico 3 - População prisional envolvida com atividades de ensino formal - Dezembro de 2014

¹⁶ Os números de presos que frequentam o Ensino Fundamental também apresentam indivíduos que desempenham atividades de educação informais, essa forma de apresentação e tratamento estatístico é alterada nos dados de dezembro de 2017, quando o INFOPEN começa a expor as informações por meio de painéis interativos.

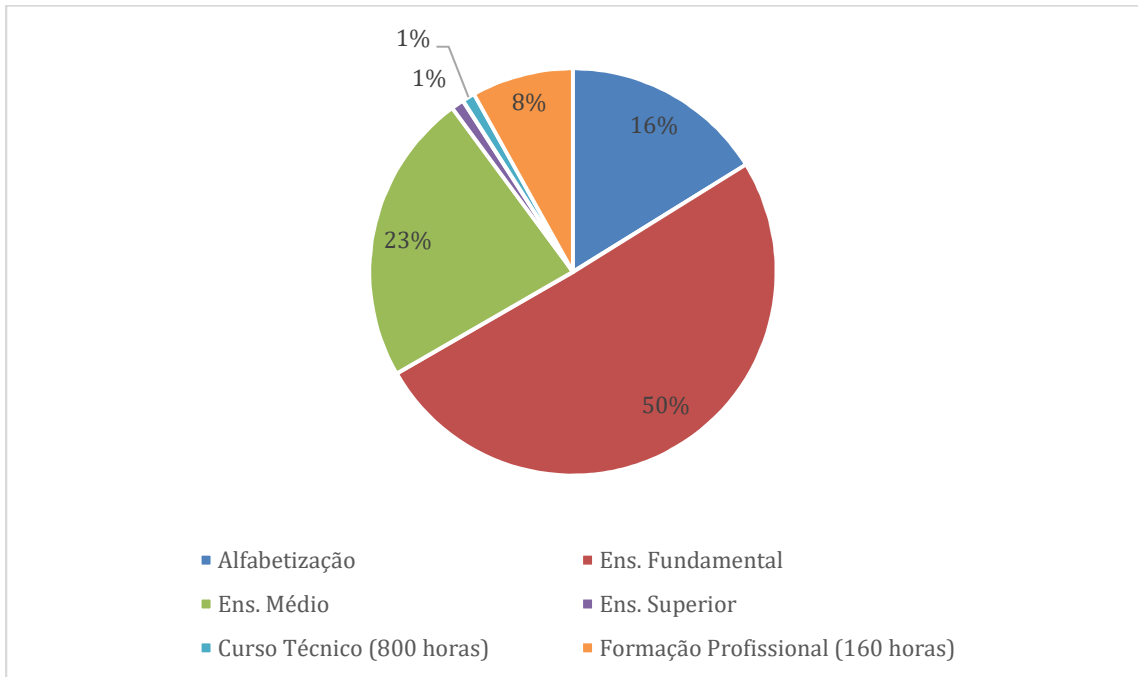


Fonte: INFOPEN (2014)

Já no Gráfico 4 aparecem presos que frequentam o Ensino Superior, mas a grande maioria ainda frequenta a educação básica e cursos profissionalizantes de curta duração. Os dados de junho de 2016 apontam 74.540 pessoas privadas de liberdade em atividades de educação formal.

Os Gráficos 5 e 6 possuem informações semelhantes ao Gráfico 4, lembrando que nos números de pessoas frequentando o Ensino Fundamental também estão inseridos alguns presos que desempenham atividades educacionais informais, como remição pelo esporte ou pela leitura.

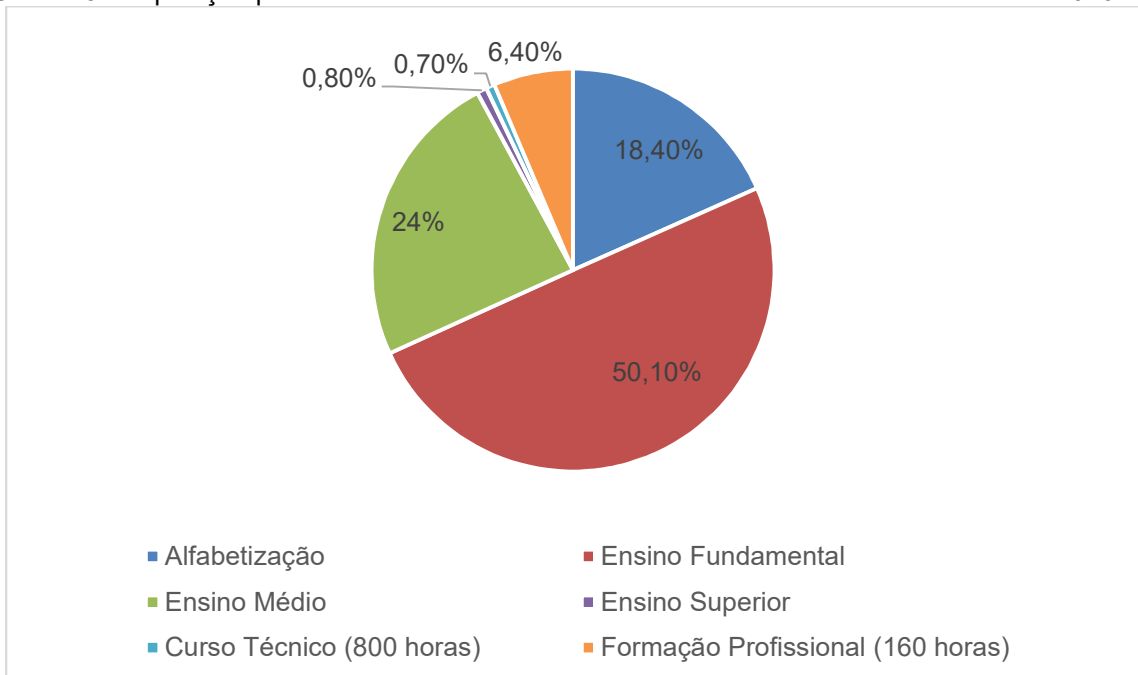
Gráfico 4 - População prisional envolvida com atividades de ensino formal -Junho de 2016



Fonte: INFOPEN (2016)

As informações apresentadas no Gráfico 5 dizem respeito a uma população de 78.613 pessoas privadas de liberdade desempenhando atividades de ensino formal.

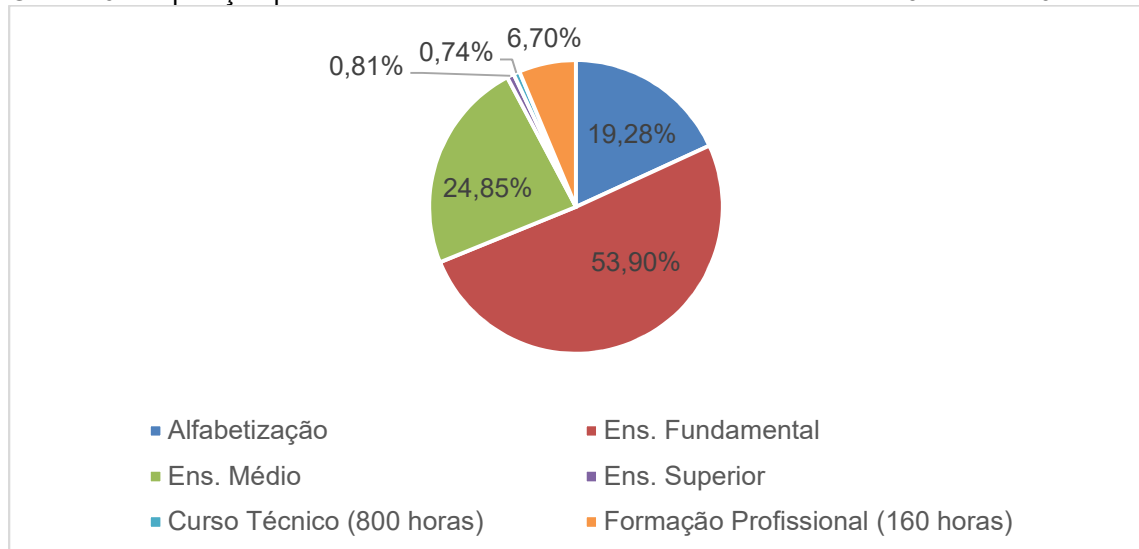
Gráfico 5 - População prisional envolvida com atividades de ensino formal - Dezembro de 2016



Fonte: INFOPEN (2016)

No Gráfico 6¹⁷, há a confirmação que a grande maioria da população privada de liberdade desempenha atividades de educação formais na educação básica e em atividades informais.

Gráfico 6 - População prisional envolvida com atividades de ensino formal - Junho de 2017

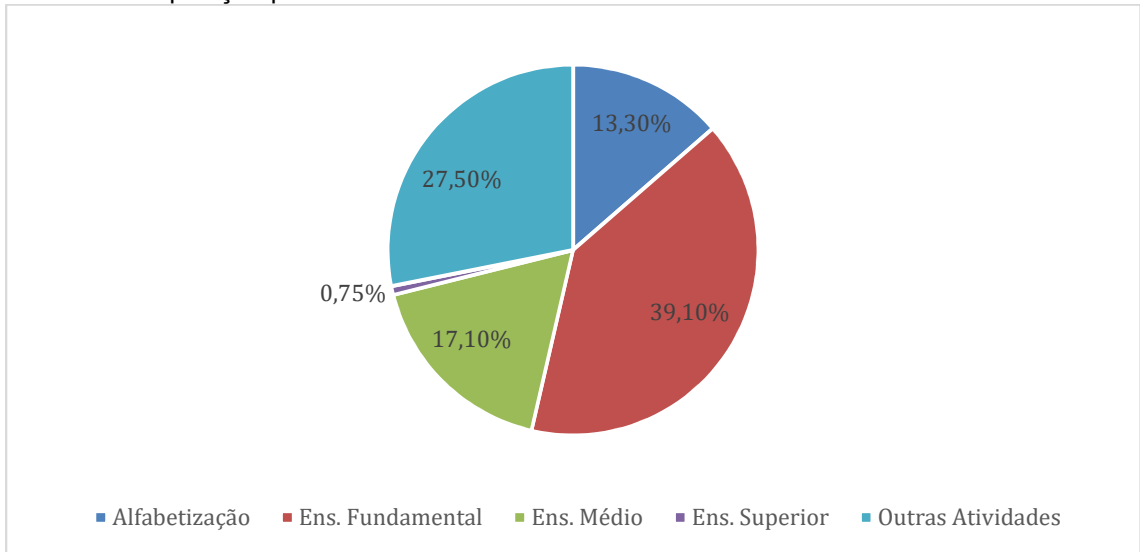


Fonte: INFOPEN (2016)

As informações que constam a partir do Gráfico 7 foram disponibilizadas no INFOPEN em um Painel Interativo. Os dados que constam abaixo se referem às modalidades formais e informais da educação carcerária no Brasil. Percebe-se, no gráfico abaixo, a inserção de um novo item “outras atividades”, item este que engloba atividades complementares (videoteca, lazer e cultura), remição pelo estudo da leitura e remição pelo estudo através do esporte. Nota-se dessa forma, que 27,5%, dos mais de 94 mil presos, em dezembro de 2017, desenvolviam atividades da educação informal, enquanto 39,1% frequentava o Ensino Fundamental, 13,3% a Alfabetização, 17,1% estava no Ensino Médio e apenas 0,75% frequentava o Ensino Superior. É importante destacar que os dados do levantamento de dezembro de 2017 não apresentam os números de pessoas privadas de liberdade que frequentam cursos técnicos e profissionalizantes.

¹⁷ As informações de junho de 2016 apresentam algumas incongruências quanto aos números absolutos e também quanto à porcentagem, vide o Levantamento do Ministério da Justiça e Segurança Pública <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>

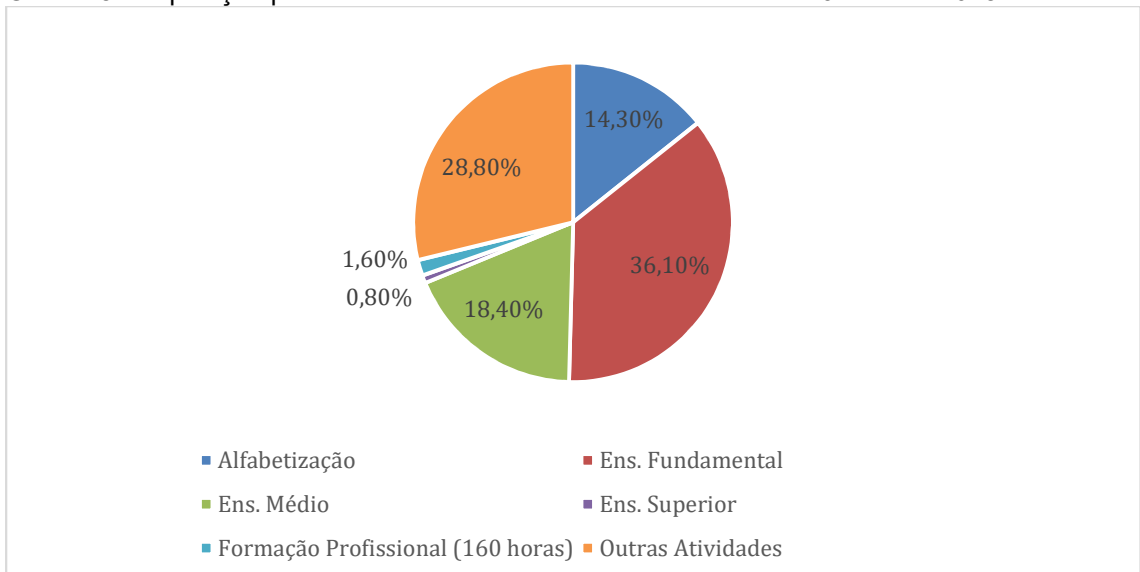
Gráfico 7 - População prisional envolvida com atividades de ensino - Dezembro de 2017



Fonte: INFOPEN (2017)

Nos gráficos de 8 a 12, o INFOPEN acrescenta, na exposição dos dados, os números dos presos que desempenham atividades educacionais em cursos profissionalizantes, em junho de 2018, 1,6% dos 98.631 presos frequentavam esses cursos. Pode-se observar também que 28,8% da população carcerária desempenhava atividades informais como remição pela leitura e pelo esporte e também atividades complementares. Mas a grande maioria, cerca de 68% frequentava atividades de ensino formal da educação básica e apenas 0,80% estava no Ensino Superior.

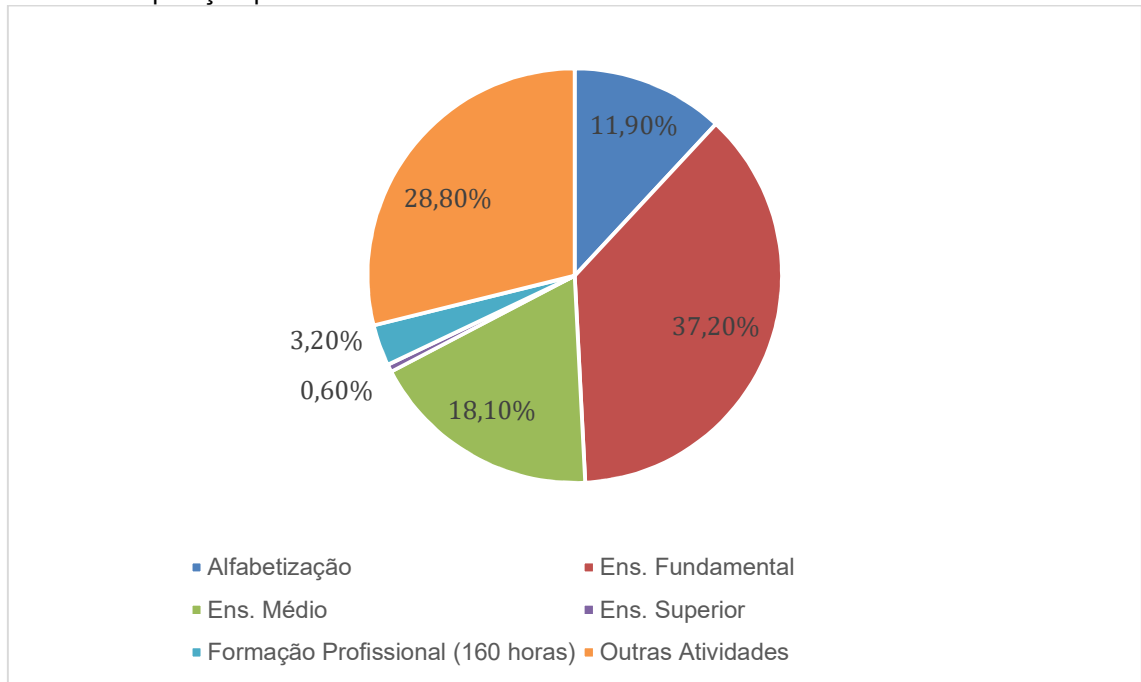
Gráfico 8 - População prisional envolvida com atividades de ensino - Junho de 2018



Fonte: INFOPEN (2018)

Os dados do Gráfico 9 têm poucas alterações em relação ao Gráfico 8. A mudança mais significativa, além do quantitativo de pessoas privadas de liberdade desempenhando atividades de ensino, que, em dezembro de 2018, era de 98.020 presos, foi que a porcentagem de presos em cursos profissionalizantes dobrou.

Gráfico 9 - População prisional envolvida com atividades de ensino - Dezembro de 2018



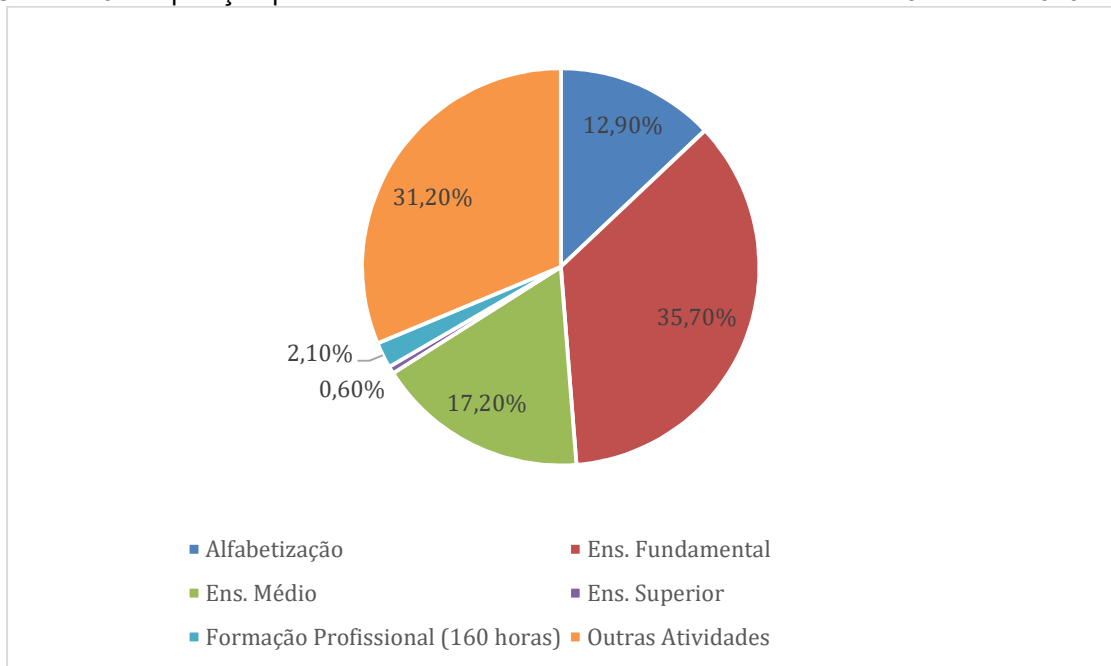
Fonte: INFOPEN (2018)

No Gráfico 10, que se refere ao mês de junho de 2019, o número de pessoas privadas de liberdade desempenhando atividades de ensino foi de 110.377 pessoas. O avanço mais significativo de 2018 para 2019 foi o aumento de presos realizando atividades de ensino informal, de 28,80% para 31,20%. Outro ponto importante a se observar foi que a porcentagem de presos em cursos profissionalizantes que havia dobrado entre junho e dezembro de 2018, chegando a 3,20%, em 2019, caiu para 2,10%.

No Gráfico 11, de dezembro de 2019, o número total de presos em atividades educacionais chegou a 123.652. Nessa época, o dado que mais chama a atenção se refere às atividades informais, o número chega a 36%, maior índice registrado pelo INFOPEN, lembrando que nas atividades informais estão, principalmente, as remições pelo estudo através da leitura e do esporte. A respeito dos presos que

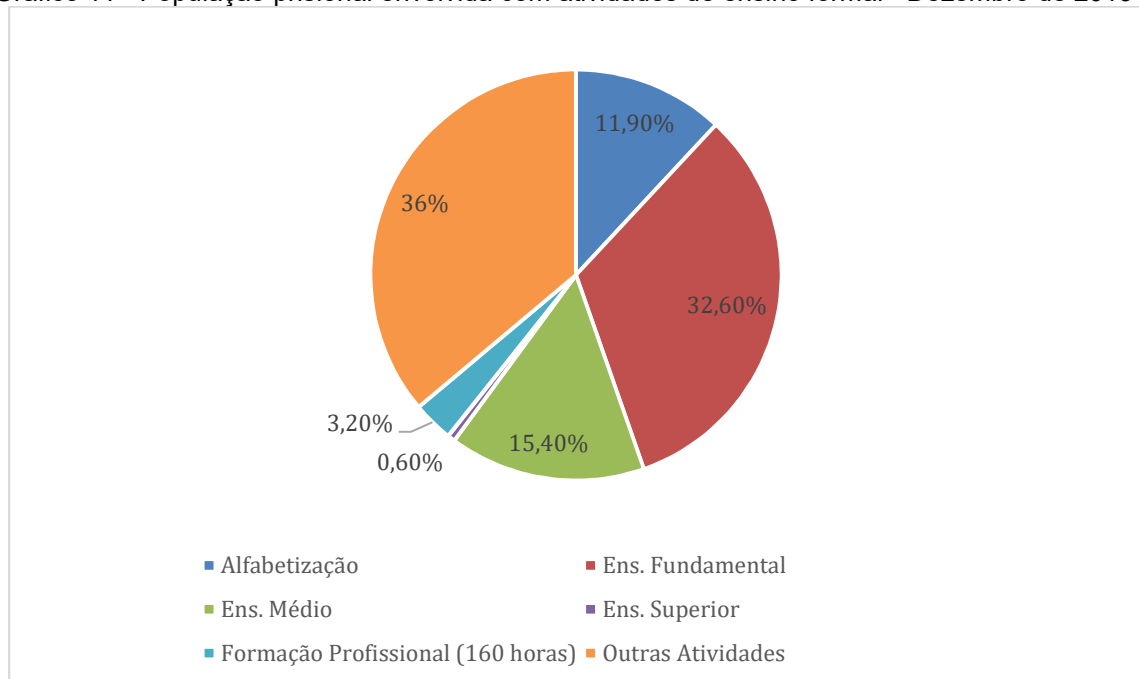
frequentam Alfabetização, o índice fica próximo aos 12%, há queda nos números de presos no Ensino médio de 17,2% (Gráfico 10) para 15,40% (Gráfico 11) e também no Ensino Fundamental de 35,7%, em junho, para 32,6% em dezembro, ambos os números se referem ao ano de 2019.

Gráfico 10 - População prisional envolvida com atividades de ensino formal - Junho de 2019



Fonte: INFOPEN (2019)

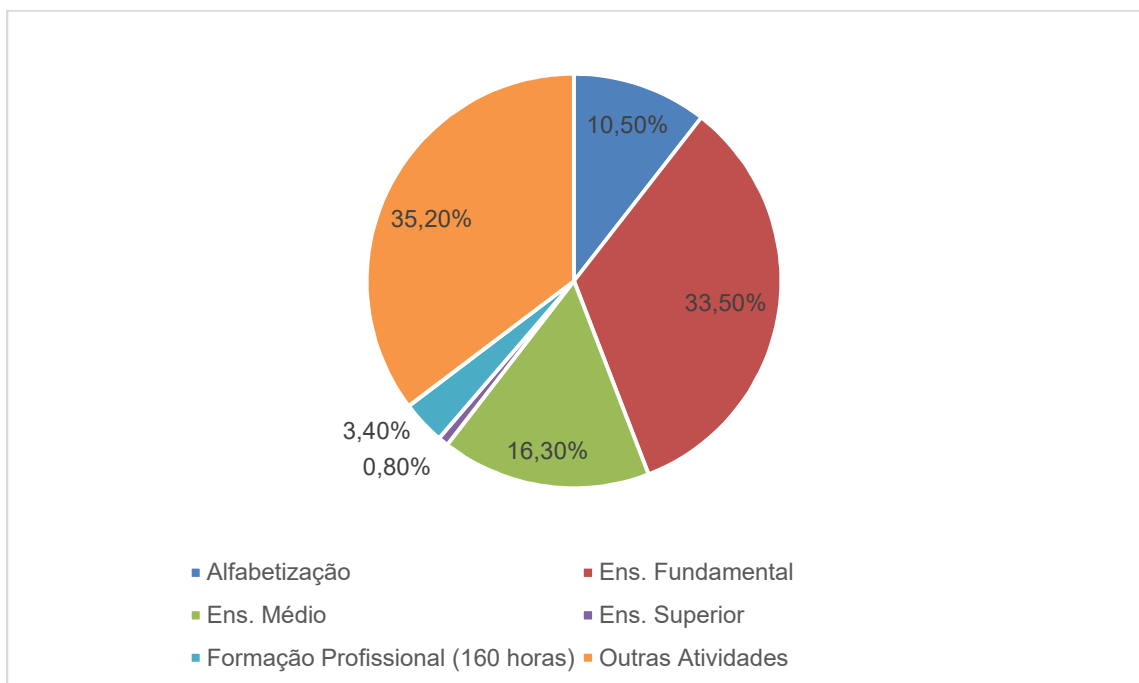
Gráfico 11 - População prisional envolvida com atividades de ensino formal - Dezembro de 2019



Fonte: INFOPEN (2019)

Como já foi colocado, os números totais dos presos que desempenham atividades de ensino, em 2020, não refletem a realidade da educação prisional brasileira, pois há informações faltantes. Dos 92.561 presos indicados no Levantamento de 2020, 10,5% estão na Alfabetização, 33,50% no Ensino Fundamental, 16,3% no Ensino Médio, 0,8% no Ensino Superior, 3,40% na Educação Profissionalizante e 35,20% desempenham atividades da educação informal.

Gráfico 12 - População prisional envolvida com atividades de ensino - Junho de 2020*



Fonte: INFOPEN (2020)

*Excluindo-se os presos que estão sob tutela dos Sistemas Penitenciários com os dados da Unidades de Monitoramento Eletrônico

Os dados dos gráficos supracitados retratam a realidade do Sistema Carcerário Brasileiro no que diz respeito à Educação. Há uma pequena minoria das pessoas presas que fazem parte da educação prisional, mesmo que o número tenha aumentado relativamente (Gráfico 2). Em 2020, de acordo com último levantamento do INFOPEN, cerca de 12% das pessoas privadas de liberdade estudam. Em números absolutos isso é 92.561 presos, engajados no ensino formal ou informal, de um total de 753.966 encarcerados.

Nesse sentido, os dados acima indicam a necessidade do fortalecimento de políticas para a educação prisional brasileira, bem como a importância de investimentos nas práticas de educação, buscando uma reintegração eficaz e eficiente de pessoas privadas de liberdade. Dessa forma, a Coordenação de Educação, Cultura e Esporte do DEPEN (COECE), através da Norma Técnica nº 14 de 2020, destaca suas principais metas para os próximos dois anos:

- I. Confecção e lançamento de política nacional de educação no sistema prisional;
- II. Fomento aos estados para produção de novos planos estaduais de educação no sistema prisional;
- III. Confecção de manual de fluxos e procedimentos para as ações educacionais no sistema prisional;
- IV. Fomento às ações e projetos para classificação e definição de perfil da pessoa presa, para fins de encaminhamento às atividades educacionais de forma racionalizada;
- V. Ação para aproximação das pautas de educação e trabalho, para promover maior eficácia e eficiência aos encaminhamentos para atividades educacionais e laborais;
- VI. Lançamento de ação/projeto para fomento à educação à distância no sistema prisional, abarcando os diversos tipos de educação (educação básica, ensino profissional, educação complementar);
- VII. Fomento às ações e projetos de leitura no sistema prisional, com cunho pedagógico, elevação de nível educacional e remição pela leitura;
- VIII. Lançamento de proposta para ampliação da quantidade de salas de aula em unidades prisionais, via construção ou reforma, ou via utilização compartilhada de espaços;
- IX. Movimentação para o estabelecimento de parcerias (nacionais e internacionais) para viabilizar doações de bens e voluntariado, no âmbito da educação, no sistema prisional;
- X. Execução de Instrumentos firmados pelo Depen com instituições federais para oferta de vagas de educação profissional no sistema prisional e para egressos do sistema prisional;
- XI. Indução junto aos estados para a utilização de recursos do FUNPEN, repassados via Fundo a Fundo, para ações educacionais;
- XII. Capacitação e direcionamento de profissionais de educação que atuam no sistema prisional, e profissionais do sistema prisional para promoção dos processos ligados à educação;
- XIII. Constituição de colegiado, comitê interinstitucional e de participação social, com o intuito de estabelecimento de pacto pela educação em prisões;
- XIV. Instituição de premiação nacional de boas práticas em educação em prisões (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, 2020).

Assim, os dados estatísticos da educação, configurados no sistema penitenciário que se concretizam em nosso país, devem nos conduzir a profundas reflexões, sobretudo em uma conjuntura em que o perfil das pessoas presas é majoritariamente de jovens negros, do sexo masculino, de baixa escolaridade e de baixa renda.

Um dos maiores desafios que os governantes brasileiros vêm enfrentando na atualidade e que vem se arrastando por décadas, é a decadência do sistema penitenciário, sistema este que podemos constatar, não foi criado com a preocupação de reinserir o preso ao convívio social, mas um sistema que apenas tem como atividade fundamental aprisionar, punir e privar de liberdade. De Maeyer (2006, p. 46) nos alerta de que não estamos mais na época da expulsão ou da forca em praça pública, mas não houve grandes avanços. A prisão tem esta estrutura por falta de alternativa; ela é o fracasso para quem ali chega e também para a sociedade que ainda não encontrou nada além da negação de espaço e de tempo para alguns de seus membros que, com certeza, não são anjos e de quem é preciso estar protegido.

Nesse contexto Foucault é categórico ao enfatizar que, “conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. E, entretanto, não ‘vemos’ o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução de que não se pode abrir mão” (FOUCAULT, 2014, p. 224).

A crise no sistema penitenciário brasileiro é sentida para além dos muros das prisões, o nível de reincidência é bastante elevado, o que indica que esse sistema não funciona como um agente de ressocialização. Seguindo essa lógica, a pouca escolaridade é, com certeza, um fator determinante na exclusão de populações mais jovens das atividades econômicas, “o que permite concluir que a altíssima taxa de reincidência dos detentos poderia ser reduzida se durante a reclusão lhes fosse dada a oportunidade de elevar sua escolaridade” (Singer, apud IRELAND, 2011, p. 29).

Ao longo de toda a sua duração histórica, as prisões revelam-se instituições nas quais a afirmação da cidadania sempre se mostrou difícil e intrincada. Mesmo quando existem alguns progressos no reconhecimento formal de direitos e garantias dos presos e das presas, tudo acaba diluindo-se num modelo desumano e segregacionista de custódia, no qual não há espaço para mais nada além de grades e carcereiros (EDUCANDO..., 2006, p.11).

Destarte, refletir sobre o papel que a escola vem desempenhando frente às desigualdades sociais é imprescindível, vez que a oferta de educação nas prisões brasileiras não escapa a esse contexto. Afinal, se considerarmos que a prisão deve garantir aos presos o direito à educação pelo fato dela ser um instrumento essencial para atingir a reinserção social, é necessário que o processo educativo seja visto

como parte obrigatória nas atividades de reabilitação prisional. Enquanto o encarceramento priva as pessoas do convívio em sociedade, a educação deve contribuir para a plena formação e libertação do ser humano. Nesse seguimento, é preciso considerar que ao perder a sua liberdade, a pessoa presa não perde o seu direito à educação ou quaisquer outros direitos humanos básicos. Como em qualquer processo educativo, também os desenvolvidos na educação prisional, há que se buscar uma solução plausível e possível no que tange o respeito, os interesses e as necessidades de aprendizagem da população carcerária com um olhar de superação dos limites que a situação impõe sobre esse processo formativo, de caráter pedagógico, único e vital aos reeducandos.

Capítulo III

Evidências pedagógicas para uma educação prisional consequente

As abordagens feitas nesse terceiro capítulo, inferem sobre as práticas educativas ofertadas aos sujeitos que habitam temporariamente os estabelecimentos do cárcere, como elas se estruturam e reestruturam no processo histórico de construção da educação prisional. E para iniciar essas abordagens, faz-se necessário compreender que as práticas educativas acontecem de modos diferentes nas mais diversas sociedades, e, seguramente no contexto prisional, também se encontra suas diferenças, suas peculiaridades, seus entraves, suas dificuldades e suas mazelas, características específicas de cada prisão. E é nesse raciocínio que Timothy Ireland (2011) aponta que:

Ao se pensar o processo educativo no espaço da prisão, há de se ter clareza sobre os limites impostos pelo contexto singular, mas também não reduzir o processo educativo à escolarização. Como em qualquer processo educativo, há que se buscar entender os interesses e as necessidades de aprendizagem da população carcerária e quais os limites que a situação impõe sobre esse processo (IRELAND, 2011, p. 20).

Antes de iniciarmos abordagens sobre as práticas educativas ofertadas aos reeducandos nas salas de aula do ambiente prisional, faremos uma breve reflexão acerca do que estamos nominando de prática educativa:

Definimos práticas educativas como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem (MARQUES E CARVALHO, 2016, p. 123).

Assim, ao nos referirmos sobre as práticas educativas em prisões, pressupomos necessário entender como estão sendo desenvolvidas essas práticas, e quais as suas especificidades e intencionalidades frente à situação da privação de liberdade desses sujeitos. Desse modo, compreendemos a urgência da implementação de ações pedagógicas que se integrem às histórias de vida dos que vivem e convivem no ambiente do cárcere, tanto no que diz respeito aos conteúdos, às metodologias adotadas, bem como um planejamento didático pedagógico com metodologias que viabilizem o acesso aos bens culturais sociais e educacionais, que criem possibilidades de trabalhar com esses conteúdos de modo a torná-los assimiláveis pelos alunos.

Rodrigues e Amorim (2019, p. 137) assinalam que as práticas pedagógicas devem contemplar o processo de ensino-aprendizagem, considerando a necessidade de conhecer a fundo quem são os sujeitos a quem a ação educativa é pensada, quais as suas vivências; sua condição socioeconômica; hábitos culturais; expectativas em relação ao processo de educação e conhecimentos prévios em relação a diferentes áreas do conhecimento e as informações sobre temas e assuntos apreendidas por eles no cotidiano.

As práticas educativas planejadas e vivenciadas por professores e reeducandos na sala de aula do cárcere devem, em primeira instância, sobrelevar por uma formação cidadã/emancipadora que leve em conta as dimensões, intelectuais, afetivas, cognitivas e culturais desses sujeitos, priorizando conteúdos e ações coletivas que apontem para o efetivo desenvolvimento desses sujeitos a fim de conduzi-los à superação das contradições sociais tão evidentes na sociedade brasileira.

3.1 - Contribuições das práticas educativas no cárcere

Sobre a hipótese de que, no que concerne à ressocialização, a educação pode preponderantemente assumir papel de destaque, pois, além dos benefícios da instrução escolar e de formação social, o preso pode vir a participar de um processo de modificação de sua visão de mundo, contribuindo para a formação de senso crítico, melhorando o seu comportamento na vida carcerária (JULIÃO, 2006, p. 74).

A educação em estabelecimentos prisionais está prevista na Lei de Execução Penal – LEP como um componente ressocializador da pena e, como estratégia de ressocialização em que se apresenta essa modalidade de ensino, faz-se necessário a observância da qualidade do ensino e de como as práticas educativas estão sendo aplicadas nessas instituições. Da mesma forma, é preciso ainda observar se as práticas educativas, sejam elas formais ou informais, estabelecem relações com a reinserção do indivíduo na sociedade. Destaca-se, contudo, que os processos de educação formal, informal e não formal, irrompem-se e interferem-se reciprocamente no ambiente prisional (PORTUGUÊS, 2010). Portanto, essas práticas educativas têm um valioso resultado quando desenvolvidas partindo de um princípio em que se faça ouvir a voz dos agentes participantes desse processo, a partir de um exercício de reflexão e questionamento que só colabora com o crescimento dos reeducandos. Neste sentido, Felipe Athayde Lins de Melo e Juraci Antônio de Oliveira reafirmam que:

Conquanto o debate em torno da educação formal, informal ou não formal seja deveras importante para o estabelecimento das políticas educacionais em geral, e no sistema prisional em particular, a questão primordial que se coloca para a educação prisional diz respeito ao reconhecimento de um programa de educação que considere os tempos e espaços de aprendizagem dos sujeitos em privação de liberdade, permitindo reconhecer as aprendizagens adquiridas não somente no espaço escolar “formal”, mas, sobretudo, incorporando as demais ações que, no contexto da prisão, contribuam para desenvolver nos alunos os instrumentos e conhecimentos necessários para interpretar e agir no mundo (MELO e OLIVEIRA, 2010, p.112).

Scarfó (2010) se empenha em evidenciar a situação da educação formal e não formal dentro do sistema prisional afirmando que “o direito à educação é uma obrigação do Estado, que deve garanti-lo pelo sistema de educação formal” e a sociedade civil pode realizar ações de educação não formal, através das quais, as pessoas presas tenham acesso a conhecimentos e experiências de formação enriquecedoras que, muitas vezes, a educação formal, por sua estrutura e lógica escolarizante, não faz. “Acontece que muitas vezes o Estado substitui sua responsabilidade de oferecer educação formal pelo trabalho de uma ONG (geralmente programas de alfabetização ou similar) para reduzir seus custos na hora de garantir o direito” (SCARFÓ, 2010, p. 25).

Aproximando do mesmo ponto de vista, porém com outra abordagem, Onofre (2010) em seu texto *“Reflexões em torno da educação escolar em espaços de privação de liberdade”*, discorre que:

Nossa aposta para sair da cilada entre o real punitivo da prisão e o ideal educativo da escola, bem como garantir uma educação de qualidade, tem sido a de oferecer processos educativos, quer de maneira formal ou não formal, que mantenham o aprisionado envolvido em atividades que possam melhorar sua qualidade de vida e criar condições para que a experiência educativa lhe traga resultados úteis (trabalho, conhecimento, compreensão, atitudes sociais e comportamentos desejáveis) que perdurem e lhe permitam acesso ao mercado de trabalho e continuidade nos estudos, quando em liberdade, o que poderá contribuir para a redução na reincidência, (re)integrando-o eficazmente à sociedade (SCARFÓ, 2003 apud ONOFRE, 2010, p. 110).

Assim, a educação formal se insere no ambiente prisional como via de garantir aos sujeitos presos a oportunidade de acesso à escolarização, da qual, por diversos motivos, não usufruíram quando em liberdade.

Vários têm sido os campos de referência conceitual que fundamentam a educação formal e não formal dentro dos estabelecimentos prisionais. Sérgio Haddad, em seu texto, *“Os desafios da educação escolar e não escolar nas prisões”* assim define:

Um trata de todo processo educativo institucionalizado, graduado em séries, hierarquizado. Outro, que ocorre fora deste marco oficial, pode ter como características desde práticas formalmente organizadas e sistemáticas até processos informais de ensino e aprendizagem. A somatória destas práticas constituiria o universo da educação (HADDAD, 2010, p.119).

As práticas educativas ofertadas nas salas de aula do universo prisional apresentam formatos desafiadores, daí a necessidade de garantir que estar na escola favoreça a real participação dos apenados no processo de aprendizagem. Para Foucault (2014), as práticas educativas no cárcere se fundamentam pelo papel de aparelho para transformar, aperfeiçoar e manipular os indivíduos e assim criar estratégias que permitem o controle meticuloso das operações do corpo, que proporcionam um constrangimento constante de suas forças e lhes infligem uma relação de docilidade-utilidade. E, nesse sentido, urge pensar práticas educativas que venham promover a mudança de uma cultura submetida aos ditames punitivos de um sistema prisional que prioriza a repressão, a vigilância, a violência por uma educação formal com ações educativas que primam por promover a liberdade, a comunicação, a cidadania e a autonomia dos reeducandos. Portanto, urge a

necessidade de romper com a cultura das práticas punitivas muito arraigadas dentro do sistema prisional para uma cultura de educação como espaço ressocializador, afinal, o objetivo dessas práticas não deve ter o intuito de docilização dos apenados, mas sim de efetivar o ensino de práticas que promovam sujeitos críticos, autônomos, com capacidade de reconstruir suas histórias de vida por si mesmos.

É impossível pensar em práticas educativas na educação prisional como forma de reintegração e ressocialização sem que essas práticas sejam vistas como um direito humano e institucional. Scarfó (2013, p.91, *tradução nossa*) diz ser competência essencial para um verdadeiro processo de ressocialização e aprendizagem, “que os conteúdos e os métodos de ensino sejam eticamente relevantes, não discriminatórios, culturalmente apropriado, de qualidade e consistentes com a educação em Direitos humanos”.

En una cuestión histórica, las teorías criminológicas de principio del siglo XIX y en el siglo XX concebían a la educación como un dispositivo o tecnología de control y disciplinamiento, junto al trabajo forzado y la religión. También, dejando de lado la concepción de derecho humano, era entendida como una ocupación provechosa del tiempo. En la actualidad, se la suele cruzar o someter a los fines de la pena o de la cárcel con el de la educación. Para ello se utilizan términos como rehabilitar, resocializar, reinsertar, reeducar, entre otros “re”. Es decir, con esta lógica, la educación es pensada como una tecnología del tratamiento penitenciario de carácter terapéutico. Esto conlleva a que en la práctica y en su ejercicio diario, se la plantee como un beneficio o una mercancía de cambio por buena o mala conducta (SCARFÓ, 2013, p. 91-92).

Scarfó (2013) reafirma que na prática cotidiana a educação prisional não é tida como um direito universal e inalienável, uma vez que o acesso à educação neste contexto único é quase um “benefício”. Em outras palavras não se pode deixar de lado que a educação é um direito humano que tem quase nenhuma relação com um tratamento terapêutico, já que não é um “comprimido” que cura qualquer “enfermidade”, pois se passarmos a considerá-la como parte integrante de um tratamento, ela deixa de ter esse caráter de direito humano e constitucional, tornando-se apenas como um benefício. Nesse sentido, Teixeira (2007) ressalta que é preciso enfatizar que o princípio fundamental da educação no sistema penitenciário não pode ser reduzido a um benefício, entendido como privilégio, ou ainda uma recompensa ofertada àqueles que possuem bom comportamento, pois a educação é um direito constitucional previsto na legislação brasileira.

Ainda nesse segmento, Maeyer complementa partindo de outra interpelação:

Tratar a educação no cárcere como um privilégio, um benefício, só revela a perversidade de uma educação calcada no assistencialismo de caráter compensatório. A educação dentro do contexto prisional torna-se uma ferramenta importante para o exercício da cidadania e para a reintegração do reeducando na sociedade. A educação prisional pode resgatar a identidade do indivíduo encarcerado e dar um novo significado a sua vida. No entanto, “considerar a educação na prisão como privilégio está fora de questão. A prisão é a perda do direito de mobilidade, não dos direitos de dignidade, respeito e educação” (DE MAEYER, 2006, p. 21).

Dessa forma, a educação de jovens e adultos para as pessoas privadas de liberdade, não é um benefício, e sim, antes de tudo, um direito humano previsto na legislação e está de acordo com a proposta de política pública de execução penal, que busca a reinserção social do sujeito apenado. A prisão, em outras palavras, representa também a perda, por parte do sujeito apenado, dos seus direitos civis e políticos e não só suspensão do seu direito à liberdade por um determinado tempo. Assim, a prisão não consiste na suspensão “dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral e ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde a prática educacional se insere” (JULIÃO, 2011, p. 149).

Cabe assim lembrar que independentemente do delito que cometeram, os apenados são levados à prisão como forma de pagamento da pena. Nesse sentido, a educação, como já foi dito, tem um papel basilar no processo de inclusão e reinserção, sendo a educação, de acordo com a Constituição “uma obrigação do Estado, um direito assistido a todos e, que neste caso, não pode ser confundido como sendo um benefício, ou um privilégio, mas sim considerado como um dever a ser cumprido, seja qual for a condição humana (GOMES e HORA, 2007, p. 47).

Onofre (2013) interpela que, há que se pensar ainda, que o processo de educação e socialização dos reeducandos precisa ser entendido como um direito constitucional e não como um benefício conquistado por bom comportamento.

As instituições prisionais, consideradas instituições fechadas, sejam revistas em seu caráter disciplinador, envidando-se esforços para que busquem formas alternativas mais humanizadoras em seu interior, onde todos os envolvidos se percebam como educadores, buscando-se construir uma instituição educativa caracterizada por uma intervenção pedagógica, não ‘curativa’, mas baseada na educação como um direito humano e não como uma ação terapêutica (os “re”: (re)inserir, (re)adaptar, (re)educar, (re)socializar). Há que se considerar, pois, que sendo os processos de educação e socialização contínuos, é preciso repensar o significado dado à (re)educação e (re)socialização do homem em situação de privação de

liberdade. Trata-se de um processo de educação/socialização que se modifica em sua natureza, em sua forma, mas continua, sempre, sendo processo educativo. Da mesma forma, como pensar a (re)socialização em uma população na qual o processo de socialização foi incompleto? (ONOFRE, 2013, p. 145).

Assim, para que a escola garanta uma educação de qualidade para os reeducandos no contexto prisional, há que se considerar que existe um descompasso entre a escola que ensina como um direito humano e universal e a escola que propicia o ensino como um prêmio, um benefício. Nesse seguimento, Onofre (2013) sugere que as práticas educativas estabelecidas para as prisões devem estar inseridas em uma política pública de âmbito estadual, mas quando se pensa em formular essas práticas educativas, não pode ser esquecida uma referência básica para o aprisionado – a relação futuro-presente-passado. Para o homem em privação de liberdade, essa relação é fundamental, em qualquer prática educativa que se lhe apresente. Nesse sentido, para a autora doravante, há a seguinte explicação:

É o cotidiano que revela as bases sobre o que é possível, mas não deixa de trazer embutido o passado, enquanto memória e incorporação de vivências. Sua expectativa de futuro é algo que deve ser também considerada. A escola pode oferecer condições para que ele possa conviver, no presente, com diferentes circunstâncias, sabendo a hora de ‘mostrar-se’ ou ‘esconder-se’, de falar ou de calar, de proteger-se para sobreviver. O indivíduo em privação de liberdade traz, por outro lado, em sua memória, vivências por vezes negativas, de situações pelas quais passou antes e durante sua carreira delinquencial. Em suas expectativas de futuro está o desejo de começar uma nova vida, na qual possa trabalhar, voltar a estudar e construir uma família. Embora os estudos sobre a reincidência criminal apontem que suas expectativas acabam, na maioria das vezes, frustradas pelos rótulos, pelo despreparo em assumir atividades profissionais, por distorções de visão de mundo que fatalmente adquirem na ‘sociedade dos cativos’, é necessário que sejam dados alguns passos na busca da (re)construção de projetos educativos que visem à melhoria das escolas das unidades prisionais, visto que muitos dos problemas ali existentes têm semelhanças com os de outros espaços escolares (ONOFRE, 2013, p. 139).

Onofre (2013) continua, assim dizendo, que as instituições de privação de liberdade que se pretendem como espaços de (re)educação e (re)socialização, ao construírem uma experiência ancorada no exercício autoritário do poder, acabam comprometendo tais processos. Onofre (2011) ressalta ainda que, inserida numa ordem que funciona “pelo avesso”, a escola oferece ao homem a possibilidade de resgatar ou aprender uma outra forma de se relacionar, diferente das relações habituais do cárcere, pois sendo o processo de educação contínuo nesse espaço,

ele se modifica em sua natureza, em sua forma, mas continua, sempre, sendo processo educativo.

E para tal empreitada, há que se pensar em uma organização curricular flexível, tendo em vista as especificidades do contexto e dos estudantes que se encontram em diferentes estágios de escolarização, há que se pensar também em práticas educativas que privilegie e ajude os reeducandos a “desenvolverem potencialidades e competências; que favoreçam a mobilidade social dos internos; que não os deixe se sentirem paralisados diante dos obstáculos que serão encontrados na relação social após o cárcere” (JULIÃO, 2007, p. 37).

Portanto, no dizer de Onofre (2013), há que se pensar uma proposta de educação que apresente uma prática pedagógica cuja metodologia se pautar no diálogo, que contribua para uma formação cidadã, que seja livre de preconceitos, com propostas compatíveis com as necessidades, interesses e características daqueles aos quais se destina, ou seja, um projeto pedagógico que responda ao direito de todos à educação. Assim, não há que se medir esforços para o repensar da escola e de outras práticas educativas que ocorrem no interior das prisões. Se entendermos a educação como um direito, talvez não seja necessário aceitar a ideia da instrumentalização da educação nas prisões e transformá-la meramente, numa estratégia de ressocialização.

Teixeira (2007, p.21) deixa sua contribuição afirmando que “isto pode ocorrer, e é bom que aconteça, mas não precisa ser a justificativa para a presença da educação nas prisões”. Assim, responsabilizar a educação pela ressocialização dos presos é exigir mais do que se deve da educação; a reinserção do preso na sociedade é dever do sistema penitenciário como prevê a Lei de Execução Penal e depende de um tratamento penal concebido para que isto ocorra.

Onofre (2013) propõe uma educação no cárcere que seja pensada à luz dos direitos humanos com práticas educativas que favoreçam o resgate da dignidade humana e reconheçam, a partir dos saberes populares da educação informal, uma oportunidade para ser conscientizadora, crítica, socializadora e libertadora. “Se o aprisionado vive em função desse resgate, não há que se medir esforços para o repensar da escola e de outras práticas educativas que ocorrem no interior das prisões” (ONOFRE, 2013, p. 140).

Nesse seguimento, pensar a educação como processo fundamental para transformação da realidade, sobretudo quando esta, revela-se conflitante, injusta e opressiva “significa situá-la culturalmente, historicamente e politicamente em uma perspectiva multicultural, dialógica, humanizante e libertadora” (ONOFRE, 2011, p. 294).

De uma outra abordagem, Gadotti (2010) reafirma ser fundamental a necessidade de ofertar educação para todos, mencionando que:

Na perspectiva da conquista do direito à educação “para todos”, sejam incluídas as pessoas privadas de liberdade. Negar-lhes esse direito é negar-lhes a possibilidade de se reintegrarem à vida social. Quando falamos de educação, já não discutimos se ela é ou não necessária. Parece óbvio, para todos, que ela é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o seu exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes (GADOTTI, 2010, p. 41).

Assim, uma gestão que se comprometa a promover uma educação como “prática de liberdade” há de estar ciente de que ela deve ser um ato político de um processo educativo de luta contra a dominação e contra as diversas formas de desigualdades. Partindo dessa premissa, Freire (2011) acrescenta a tese de que os problemas relacionados com a educação não são somente pedagógicos, mas sim políticos e éticos e que os problemas da educação de adultos, particularmente nas prisões, evidenciam esse caráter ético e político.

Convictos da função da educação como ação para a transformação dos sujeitos, os autores Silva Junior e Tannuss (2019) reafirmam que:

Pensar a Educação como Ação Transformadora torna-se ainda mais difícil quando a localizamos nas instituições de privação de liberdade, seja pela frequente ausência de estrutura adequada ou pela vocação castradora destas instituições. Como educar para a liberdade em instituições que sobrevivem graças à repressão à liberdade? Certamente não há respostas fáceis ou únicas para a questão lançada, contudo, em que pese a histórica crítica ao caráter violador das instituições de privação de liberdade, a clientela de prisões, unidades de internação e similares possui direito à educação, sendo dever do Estado e da sociedade garantirem tal direito da melhor maneira possível (SILVA JÚNIOR e TANNUSS, 2019, p. 8-9).

Os teóricos da pedagogia crítica, em especial o escritor Paulo Freire (2011b), postulam que a educação é um instrumento para mudar o mundo e destacam a possibilidade da educação como um processo para a libertação e humanização dos diferentes sujeitos do processo educativo. “A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem

abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2011b, p. 98). Nesse sentido, uma educação comprometida com a libertação deve ser problematizadora, a qual se desempenha na desmitificação, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade.

Nessa compreensão, é plausível que uma educação, cujos princípios se pautem na liberdade, tenha grandes resultados quando vista como instrumento de reflexão, de mudança e de provocação. Assim diz Onofre (2011):

A educação que se pretende humanizadora e libertadora deve se pautar na valorização dos sujeitos como construtores de seus conhecimentos, na medida em que, no interior dessas práticas, prevaleça a relação dialógica entre os pares. Uma educação humanizadora requer um processo educativo capaz de compreender que as pessoas são mediadas pelas realidades que apreendem e que, ao apreendê-las, elas atingem um nível de consciência, de ação e de reflexão. Desse modo, elas refazem e reconstruem sua realidade, evidenciando outras possibilidades de marcar suas presenças no e com o mundo (ONOFRE, 2011, p. 293).

Essas reflexões são relevantes para repensar e situar as pessoas privadas de liberdade num espaço que pretende, apesar de estarem reprimidas e submetidas a regras rígidas, excluídas da sociedade de pertencimento, com a escusa de através do isolamento, educação e trabalho, conduzi-las de volta para a sociedade, aptas ao convívio social (ONOFRE, 2011).

Ainda nessa mesma abordagem, com outro ponto de vista, Freire (2011a) ressalta que o isolamento deve ser um espaço da efetivação de uma educação que faça do homem um ser cada vez mais consciente e apto a usar o conhecimento criticamente ou com maior racionalidade, onde ele deve também encontrar situações em que se destaquem novos aspectos, recriem-se relações e constituam-se outras práticas sociais que configurem uma prática social de resistência em seu sentido político e de ação.

Há que se propor uma escola onde os sujeitos aprisionados possam exercitar, em suas interações cotidianas, valores, atitudes e condutas condizentes com os direitos humanos que, até então, podem lhes ter sido negadas, mas que, como sujeitos de direitos, devem aprender como trabalhar para a própria libertação. Nessa perspectiva, Freire (2011a) enfatiza que:

Das mais enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do “desenraizamento”, [...] uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 2011a, p. 118-119).

Conforme Freire (2011b), uma educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade, além de possibilitar uma ruptura com a prática dos saberes alienantes que não se fundamentam nos processos científicos, características estas, ainda predominantes nas práticas escolares em geral e, especificamente, no interior das unidades prisionais.

O autor ainda acresce à prática pedagógica as categorias libertação e emancipação, que têm como princípio metodológico mais importante o “diálogo” entre educadores e educandos, e reafirma ainda que é o diálogo que demarca a presença democrática entre os diferentes sujeitos do processo educativo. É o educar-se em comunhão/cooperação, que tem como ponto central o diálogo, que se configura como a essência da educação como prática da liberdade.

Nesse sentido, o escritor brasileiro defende uma postura crítica do professor para que este propicie ao educando a “leitura de mundo”, sendo esta atitude importante para desenvolver concretamente o processo ensino-aprendizagem numa relação dialética professor-aluno (aprendiz).

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela— saberes socialmente construídos na prática comunitária [...]. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos. [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? (FREIRE, 2011, p. 32).

Diante disso, Freire (2011a, p. 52) é categórico ao dizer que a educação para liberdade compreende o “homem-sujeito” e não o “homem-objeto”. Nesse aspecto,

o autor coloca que o homem é um “ser de relações” e que ele (homem) não está apenas no mundo, mas “com o mundo”. Assim entendendo, o ensino torna-se instrumento para a cidadania, uma exigência para o sujeito exercer a sua própria cidadania de modo a colocar-se como sujeito no mundo e com o mundo.

Nessa vertente, compreende-se que uma práxis educativa, apoiada nos pressupostos da educação como prática da liberdade, ampliam os horizontes e as possibilidades além dos muros e grades dos sujeitos aprisionados, pois, “para os indivíduos aprisionados, a liberdade é a grande expectativa de vida, objetivo, sonho e motivação maior para sua existência. Tudo gira em torno dela: estudo, trabalho, oração, aceitação das grades” (ONOFRE, 2011, p. 283).

E, com essa afirmativa, a autora argumenta que:

As lutas pela libertação devem restituir ao ser humano sua responsabilidade de reproduzir-se, ou seja, de educar-se e não de ser educado. Para que o ser humano possa libertar-se, para que seja protagonista de sua história, ou seja, que ele tome sua existência em suas mãos, faz-se necessário reconhecer o aprisionado como sujeito capaz de fazer escolhas, significando o mundo como algo dinâmico e inacabado, é olhar para a educação como a chave que abre as portas da liberdade (ONOFRE, 2011, p. 292).

Portanto, a educação prisional não deve ser alienante, mas de transformação, uma educação para o homem sujeito e histórico, pois privando o homem de sua liberdade priva-o também da criatividade. Na concepção freiriana, toda vez que se suprime a liberdade do homem, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. “E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora” (FREIRE, 2011a, p. 59).

Em conversa com os educadores que atuavam em prisões durante o I Encontro de Monitores de Educação de Adultos Presos do Estado de São Paulo (FUNAP, 1993), Paulo Freire comenta que, em relação à oferta de educação no cárcere, há que se investir esforços em ações que promovam práticas humanizadoras no interior das prisões, há que se propor também, “uma educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”. Nesse sentido, o educador brasileiro afirmou que:

A singularidade da condição de presidiário não requer necessariamente um método pedagógico específico. Advertiu ainda que se os educadores “enveredassem por uma metodologia específica, inclusive com materiais didáticos próprios, estariam discriminando o aluno preso duas vezes,

negando-lhes acesso à informação/formação que de todos é de direito” (FREIRE apud, SILVA, MOREIRA, 2011, p. 93).

Essa afirmação tem permeado desde então a maioria das discussões sobre quais são os métodos e as técnicas mais adequadas para a educação em prisões. O próprio Paulo Freire fundamentou a concepção de educação como libertação, percebendo o ato de educar como equivalente a libertar, que tem como implicações a conscientização, o reconhecimento, a autonomia, a emancipação, a capacidade de autodeterminação e a vocação para ser mais, ou seja, somente uma educação emancipadora, libertadora e democrática poderá levar a consciência crítica aos apenados, assim poderão vislumbrar novos horizontes após o cárcere.

Infere-se assim, que a luta por libertação implica o reconhecimento crítico da situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais.

Entretanto, no ensino prisional, é preciso perceber que o preso não deixou de ser um ser humano com todos os aspectos da constituição da sua personalidade, como, por exemplo, integridade física, emoções, sentimentos e paixões. Esses elementos constituem a sua identidade como pessoa em sua dignidade humana. Mas esses elementos também podem ser afetados negativamente pelo desrespeito, rebaixamento individual e social, degradação, humilhação e vergonha num contexto prisional, ainda que o encarceramento seja legítimo do ponto de vista jurídico.

Assim, buscar uma categorização no plano comportamental para definir o perfil do preso, em razão de vulnerabilidades particulares, ante a restrição da liberdade e privação de direitos, viola não apenas a autoimagem normativa do ser humano, que o preso é, como gera desequilíbrio intersubjetivo no reconhecimento social no relacionamento prático com o outro (HONNETH, 2003, p. 213).

A questão não é a tarefa de fazer um juízo de valor precoce sobre a construção de uma classificação do que a educação prisional pode ensejar para o reeducando, mas sim, a concepção do que o estudo representa para ele. É importante refletir sobre os motivos que levam o sujeito aprisionado à sala de aula: Ele estuda porque quer estudar? Seria uma obrigação estabelecida pelo diretor do

presídio? Ou ainda, estuda porque isso lhe oferece uma oportunidade de remissão de pena?

O aspecto da confiança, como fator de “equilíbrio intersubjetivo” de que fala Honneth (2003, p. 215), é uma experiência emotiva e uma grandeza sobre integridade física, ancorada em vivências afetivas que se verifica em razão de diversos graus de profundidade. A autoimagem está diretamente vinculada e dependente do reconhecimento, e qualquer forma de “reconhecimento recusado” ou rebaixamento das condições da personalidade humana, causa reações negativas de difícil resistência, principalmente se a integridade física foi afetada pelos maus-tratos, destruindo-se a confiança em si mesmo e no mundo, ante o sentido de sujeição à vontade do outro, gerando humilhação, vergonha ou privação.

Sob a perspectiva do rebaixamento, como experiência do respeito e ofensa, os “maus-tratos”, como diferenciação de reconhecimento, o desrespeito ou ofensa abalam a “auto-relação prática de uma pessoa”, que, no preso, já está rebaixada pela sua própria condição de encarcerado. Além da violação da integridade, há, segundo Honneth (2003, p. 216 e 217) ainda dois padrões de diferenciação de reconhecimento revelados pelo desrespeito, ofensa e degradação do “auto-respeito moral”, que causa exclusão social e de direitos, além de perda do “valor social de indivíduos ou grupos, desvalorizando-se o sujeito na sociedade por uma prática de degradação cultural.

No entanto, esses aspectos negativos podem ser promotores emocionais para restabelecer os atributos da personalidade humana por meio de reivindicações de um direito legítimo institucionalizado, como é o caso da educação prisional, notadamente quando ela é negada de modo injustificado. Honneth (2003, p. 219 e 220) explica que “[...] as reações negativas que acompanham no plano psíquico a experiência de desrespeito podem representar de maneira exata a base motivacional afetiva na qual está ancorada a luta por reconhecimento”.

A razão disso pode ser vista, por sua vez, na dependência constitutiva do ser humano em relação à experiência do reconhecimento: para chegar a uma auto-relação bem-sucedida, ele depende do reconhecimento intersubjetivo de suas capacidades e de suas realizações; se uma tal forma de assentimento não ocorre em alguma etapa de seu desenvolvimento, abre-se na personalidade como que uma lacuna psíquica, na qual entram as reações emocionais negativas como a vergonha ou a ira. Daí a

experiência de desrespeito estar sempre acompanhada de sentimentos afetivos que em princípio podem revelar ao indivíduo que determinadas formas de reconhecimento lhe são socialmente denegadas (HONNETH, 2003, p. 220).

Enfim, Honneth (2003, p. 224) destaca ainda que “a experiência de desrespeito pode tornar-se o impulso motivacional de uma luta por reconhecimento”, na medida em que reencontra a possibilidade da ação ativa do indivíduo, de modo que ele possa assumir resistência política e discernimento moral, segundo qualidades cognitivas motivadas, inclusive, por movimentos sociais de resistência política.

Com esse cenário teórico, pode se dizer que o ensino prisional, além de um direito reconhecido na legislação brasileira, depende de agentes educacionais para implementá-lo, sob pena de o desrespeito ou reconhecimento recusado afetar a dignidade da pessoa humana do preso, ferindo duradouramente a confiança em si, na família e na sociedade.

Se o preso busca o ensino prisional “para a remissão da sua pena”, isso deve ser compreendido como um aspecto aparente da norma jurídica e segundo as condições psíquicas do preso, sem distanciar de que essa “necessidade” está respaldada no fato de que o preso é um sujeito de direito e tem direito assegurado à igualdade de acesso à educação.

Numa outra acepção, é preciso destacar que se o preso se insere no ensino prisional “porque quer estudar”, de igual modo, deve-se compreender que a sua experiência de autor relação prática é determinante no reconhecimento individual, cultural e jurídico de que ele tem direito à educação.

Ainda que o preso seja obrigado a estudar segundo alguma exigência do diretor do presídio, pressupondo-se equilíbrio coletivo de comportamento e condutas motivadas por qualidades cognitivas de pacificação, no quadro geral, pode-se dizer que de todo modo, o ensino prisional não seria apenas modelador de comportamentos coletivos, teria uma função social de construção de relações mais pacíficas e pacificadoras.

Depreende-se do exposto que, o auto reconhecimento e a autonomia são condições necessárias para o sucesso do processo de reintegração social do reeducando. Há uma dimensão política, uma dimensão social e uma dimensão subjetiva que são inseparáveis e inerentes a este processo, sem a participação daquilo que concerne a qualquer destas dimensões a reinserção social do preso não se realiza. Nisto reside a maior contribuição da educação escolar nos presídios, fornecer ao reeducando as ferramentas intelectuais que possam lhe ajudar na formação subjetiva do auto reconhecimento e da autonomia cidadã.

3.2 - Entraves e possibilidades dos educadores que empreendem esforços na efetivação da EJA em ambiente de privação de liberdade

É importante destacar aqui a relevância do trabalho que os docentes vêm desempenhando e dedicando aos jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; no entanto, tal particularidade nem sempre é valorizada quando se trata da formação de pedagogos. Na construção dessas reflexões, Penna, Carvalho e Novaes (2016, p. 110) indicam a necessidade latente dos cursos da área da educação, sobretudo, os de Pedagogia “se atentarem para a referida temática, uma vez que é demanda urgente se pensar na formação de um educador capaz de atuar com jovens e adultos em situação de privação de liberdade, seja no exercício da docência, da gestão ou da pesquisa”.

Nessa lógica, Onofre (2013) ressalta que a formação básica não encerra a aquisição das competências para ser professor, uma vez que é necessária a continuidade da formação para a melhoria do seu trabalho. Partindo desse entendimento, evidencia-se a relevância de se pensar na formação dos professores, dadas as especificidades que envolvem o trabalho com jovens e adultos em estabelecimentos penais.

Trata-se, na verdade, do enfrentamento de uma dupla questão: por um lado, a educação de jovens e adultos e, por outro, a organização da atividade de ensino em um ambiente diferente da escola, tal como estamos habituados a considerar [...] São poucos os cursos de formação de professores, entre eles o de Pedagogia, que trazem em seu currículo disciplinas ou atividades voltadas à EJA. Ao ignorar as especificidades que envolvem a EJA, a atenção a esta população é negligenciada no processo de formação,

restringindo-a, geralmente, às ofertas irregular e esporádica de disciplinas que se organizam em torno de tal enfoque. Se a discussão acerca da EJA, amplamente debatida na produção acadêmica, ainda encontra resistência no sentido de integrar os currículos dos cursos de formação docente, o que dizer da educação escolar realizada em ambientes não escolares, como é o caso dos estabelecimentos penais? (PENNA, CARVALHO, NOVAES, 2016, p. 115).

Pensar sobre o papel da escola nas prisões supõe considerar a complexidade do trabalho docente e o desenvolvimento de saberes necessários postos ao educador, destacando-se as condições de sua apropriação na perspectiva de quem aprende (um jovem ou adulto em privação de liberdade) e as características das situações específicas em que o ensino acontece (a prisão ou instituição fechada) (ONOFRE, 2013).

A formação de professores para a educação em prisões, com regime próprio de trabalho, ainda que dentro da categoria única do magistério constitui caso à parte, pois os cursos de formação de professores, mesmo das universidades públicas, ainda não estão sensibilizados para a necessidade de formar quadro docente para atuação em espaços outros que não sejam a escola e a sala de aula. Lecionar nas prisões tem sido a última opção para professores que não encontram lugar na rede regular de ensino, em início de carreira, provisórios ou readaptados [...] Cobra-se das universidades uma ação específica voltada para a formação de educadores e gestores e para o desenvolvimento de pesquisa sobre as diversas dimensões da ação educativa. E nesse sentido, destacar a especificidade da EJA Prisional é, portanto, determinante para a adequada formação de professores, para a especialização da carreira, para a produção de material didático pedagógico e para a elaboração de indicadores de avaliação que deem conta de apreender a multiplicidade de fatores presentes na relação de ensino e aprendizagem dentro da prisão” (MOREIRA, SILVA, 2011, p. 96-97).

Indicador de extrema relevância que discorre sobre a formação de professores que atuam nos estabelecimentos prisionais, está disposto no *Projeto Educando para Liberdade* nos itens 22 e 23 da Gestão, Articulação e Mobilização, recomendando que:

22. Ao ingressar no cotidiano do sistema prisional, o professor passe por um processo de formação, promovido pela pasta responsável pela Administração Penitenciária em parceria com a da Educação, no qual a educação nas prisões seja tematizada segundo os marcos da política penitenciária nacional.

23. A formação continuada dos profissionais que atuam no sistema penitenciário ocorra de maneira integrada, envolvendo diferentes áreas, como trabalho, saúde, educação, esportes, cultura, segurança, assistência psicossocial e demais áreas de interesse, de modo a contribuir para a melhor compreensão do tratamento penal e aprimoramento das diferentes funções de cada segmento (Projeto Educando para a Liberdade, 2006, p. 39).

Os problemas relacionados com a formação continuada e ao desempenho dos professores persistem e demandam investimentos de diferentes esferas, no

entanto, compete também aos cursos de formação de professores questionarem se os seus currículos se adequam ou se fecham às demandas pela formação de educadores para atuarem nas prisões. Outro questionamento importante é por que esses cursos “insistem em ignorar a real necessidade de fazer da especificidade da formação de professores um instrumento para a inserção transformadora em outros níveis institucionais da sociedade, como é o caso das prisões e das casas correcionais de todo tipo (PENNA, CARVALHO, NOVAES, 2016, p. 120).

Onofre (2013) discorre que buscar caminhos para a implementação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos nos estabelecimentos penais significa, portanto, assumir especialmente as carências e, por vezes, ausência na formação continuada e valorização dos educadores nos espaços físicos destinados à escola, a falta de autonomia para que se utilizem de metodologias alternativas com materiais de ensino adequados e que atendam às especificidades de uma clientela que traz marcas de trajetórias de exclusão social e escolar. Há que se pensar em ações concretas e em políticas públicas de formação inicial e continuada do profissional da Educação de Jovens e Adultos, com enfoque em atuação nos ambientes prisionais.

Um dos papéis mais relevantes que o professor deve assumir, ao atuar na educação dentro das prisões, é o de ajudar os reeducandos a desenvolverem habilidades e capacidades para se colocarem em melhores condições de pleitear as oportunidades que são ofertadas na sociedade fora do cárcere. Muitos desses reeducandos se perderam no caminho que trilharam antes do cárcere e, agora, privados de liberdade, sentem-se incapazes de cultivar um projeto de vida e, conseqüentemente, perderam a esperança de que novas realidades possam ser construídas nesse novo *habitat* do universo prisional em que se encontram. E é nesse contexto, que se faz, mais do que necessário, a presença e atuação do professor, pois nesse ambiente, o docente desempenha uma tarefa imprescindível que é a de contribuir e auxiliar os reeducandos a construírem um novo sentido para suas vidas. Onofre (2013) deixa visível que a educação de jovens e adultos privados de liberdade tem mostrado a possibilidade de se construir a escola nas prisões como um espaço distinto das prerrogativas carcerárias. Por conseguinte, a autora vai dizer que:

A escola é um texto escrito por várias mãos e sua leitura pressupõe o entendimento de suas conexões com a sociedade e de seu próprio interior. Resgatar a identidade da escola, sua intencionalidade, seus compromissos é tarefa dos educadores em quaisquer espaços educativos. O seu papel de promover situações em que as interações e a intersubjetividade estejam presentes nos permite evidenciar a ideia de que os homens fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta e de uma estrutura que já existe. A sala de aula de qualquer espaço educativo é portadora de várias culturas, várias cidadanias, várias entidades, e a escola trabalha com esse jogo complexo de filiações e pertencimentos. Apesar dos limites de caráter ideológico, social, político e cultural, o professor tem presente que o elemento fundamental da eficácia de seu papel reside no processo de resgate da liberdade e a escola é uma das instituições que melhor cumpre a tarefa de oferecer possibilidades que libertam e unem, ao mesmo tempo (ONOFRE, 2013, p. 140).

Nessa perspectiva, o que o professor pode fazer segundo De Maeyer (2006) é estimular os conhecimentos, identificar situações e aprendizagens que tendem a levar os apenados ao fracasso em um determinado momento e, a partir daí, construir juntos uma perspectiva mais positiva da educação ao longo da vida, seja ela fora ou dentro da prisão. O autor complementa que é falso acreditar que se começa um aprendizado na prisão; na verdade, é a continuidade desse aprendizado, uma vez que a educação na prisão é considerada como a reconciliação do apenado com o ato de aprender, ou melhor, com o prazer de aprender.

Colocando-se na condição de professor, esse mesmo autor, discorre que os educadores, dizem que os períodos de aprendizagem na prisão podem, às vezes, proporcionar uma segunda chance para indivíduos que não tiveram nem uma primeira. É necessário que esses educadores encontrem sinais para que os apenados possam experimentar na prisão momentos significativos de aprendizagem, de situações bem-sucedidas, de encontros alternativos aos que eles estão acostumados, momentos de reconstrução e ressignificação da própria história, espaços para expressar suas próprias emoções e até realizar projetos. Isso é o que realmente deve ser a educação na prisão.

Nesse seguimento, Paiva (2007) indica que os professores devem ser os protagonistas que dirigem o percurso de processos formativos, exercendo a função de um formador. Assim, não importa onde o professor esteja, o que vale são as práticas pedagógicas e as propriedades da formação desenvolvidas por eles próprios.

Decorre daí que, Onofre (2011, p. 274) tomando como referência o espaço prisional, diz que é preciso considerar que os professores da educação em prisões percebem “a importância de buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para lidar com conflitos e dilemas para os quais não foi preparado na formação inicial e nem em experiências em outros espaços escolares”. Paiva (2007) sugere que, levando em conta o contexto e os sujeitos do cárcere, um importante sujeito se destaca: o professor, mediador indispensável para a construção do ato educativo.

Conforme Gadotti (1993 apud PORTUGUÊS, 2010, p. 88) “a característica fundamental da pedagogia do educador em presídios é a contradição, é saber lidar com conflitos, saber trabalhar as contradições à exaustão”. Ser professor nas prisões é trabalhar uma grande diversidade, a diferença reside no medo de enfrentar as situações complexas do mundo do crime e acreditar no ser humano. Isso exige desse educador aprendizagens de uma outra natureza e que infelizmente não são oferecidas nas salas de aula das universidades. Portanto, diz Onofre (2013) que as competências dos educadores que atuam em espaços de privação de liberdade precisam contribuir para o processo de formação, humanização e conscientização do aprisionado, no entanto, esses processos apenas acontecem por intermédio de um projeto educativo criado e desenvolvido intencionalmente, objetivando a (re)educação e (re)inserção à vida social em liberdade, pois o funcionamento da prisão, por possuir estratégias e astúcias próprias, acaba em muitos momentos assegurando a sua própria existência e fracasso.

Onofre (2011, p. 290) diz que, “embora os professores acreditem que a escola tenha um papel a ser relevado, devem, por sua vez, serem formados com aportes pedagógicos e didáticos que possam colaborar na melhoria da qualidade do ensino”, uma vez que, da forma como ela está estruturada, contribui pouco para a (re)socialização do aprisionado. Os educadores que desenvolvem suas funções no espaço do cárcere, encontram muitos desafios, Marc de Maeyer (2011) descreve que educar na prisão é, em muitos momentos, ter de lidar com o pior do ser humano. Ser educador na prisão é realocar a aprendizagem na educação e a própria educação no cerne da sociedade.

Nessas condições, o que podem fazer os educadores? O que podem fazer em um lugar no qual se encontram de maneira regulamentada e muitas vezes em número bem reduzido, com a permissão de entrar “para fazer

educação”? O que podemos fazer em um local onde os indivíduos estão trancados no seu presente e o único futuro coincide com a data de saída da prisão. Para educar, para se educar, é preciso ter uma visão otimista do futuro. É preciso uma experiência positiva do aprendizado. É preciso acumular experiências positivas e registrar os estímulos dos colegas. Exagerando um pouco, pode-se dizer que a prisão e a educação cidadã são duas noções, duas realidades antagônicas, contraditórias. E, nessas condições, o que fazer? Manter o cinismo, o desânimo ou tentar, apesar de tudo, qualquer coisa com aqueles adultos para os quais a educação formal não funcionou (Projeto Educando para a Liberdade, 2006, p. 46).

Onofre (2011) destaca a relevância do diálogo com o educando, para assim compreender sua história, apreender sua realidade social passada e a atual, uma vez que os homens se educam em comunicação e essa relação dialógica entre educador e educando permite perceber a realidade social da qual são sujeitos e protagonistas da própria história. É nesse sentido que a aula deve ter significado ao reeducando para que dela participe ativamente e de forma responsável, buscando a possibilidade transformadora a partir dele e dos demais. Scarfó (2003) argumenta que o educador não é aquele que transmite a realidade, mas o que leva o educando a descobri-la por si mesmo e, para tanto, deve criar situações pedagógicas que vão além da realidade prisional, de forma a se reconhecer como participante da sociedade que por um momento o excluiu, mas que agora, a partir da oportunidade educativa propiciada pela escola, oferece-lhe a possibilidade de reintegrar-se a ela, buscando transformá-la.

De posse dessa compreensão, de um outro ponto de vista, Paiva (2007) enfatiza que é preciso dizer que esse grupo de jovens e adultos — homens e mulheres — tem condições especiais de vida e que, por isso mesmo, exige propostas educativas e pedagógicas adequadas à situação limite em que vive, no que diz respeito à escolarização que pode receber, assim como quanto ao papel que o educador pode representar no processo de ressocialização dos reeducandos. Para Onofre (2011) a troca de experiências com o professor e com os outros alunos leva-os a um convívio que não é movido pelo ódio, vingança ou rejeição. A escola é um espaço onde as tensões se mostram aliviadas, o que justifica sua existência e seu papel na (re)socialização do aprisionado.

Na escola, o aluno adquire um capital que não é roubado, exercitando um outro modo de ser ao se relacionar afetivamente com o professor. Na medida em que a escola o acolhe, ele passa a pertencer a um lugar, e esse pertencimento lhe oferece a possibilidade de aprender outra postura e um conteúdo ou uma habilidade que se constituem em forma de emancipação.

Nenhuma proposta que envolva compartilhar, interagir, intersubjetivar é simples, porém pode resgatar, em uma instituição que “funciona pelo avesso”, a função primeira da escola: mediar saberes, culturas e a realidade (ONOFRE, 2011, p. 287).

O processo educativo escolar é um processo de desprisonalização e socialização, e a presença do professor é vista como a de um sujeito que traz novas ideias, novos conhecimentos, novas posturas, ou seja, que faz da sua prática educativa uma contribuição ao homem, criando novas condições e expectativas de vida.

Um outro aspecto relevante ao trabalho do professor que atua no cárcere, diz respeito a sua formação docente. Ireland (2012) diz que, quanto à educação em prisões, há que se cobrar das universidades uma ação específica voltada para a formação de educadores e gestores que vão atuar no sistema prisional. Isso exige políticas públicas definidas, profissionais com formação e infraestrutura adequada para quem faz a mediação nesse processo educacional no cumprimento da pena. Igualmente, destacamos a importância da promoção de um amplo debate referente a inexistência de qualificação docente para a Educação de Jovens e Adultos em estabelecimentos prisionais.

Pensar em uma proposta de formação docente para as prisões implica, segundo Onofre (2013), uma necessidade de estruturar ações nas universidades buscando fortalecer sua potencialidade como agência formadora nessa modalidade de ensino. Diante desse contexto a autora adverte que

é preciso assinalar a ausência da formação acadêmica específica para professores que desenvolvem atividades em escolas das prisões. Há algumas iniciativas tímidas na formação de educadores para atuarem em Educação de Jovens e Adultos, embora o temário da educação prisional seja assunto fora de pauta, nesses cursos. O cenário da prisão é singular, apresenta necessidades advindas da trajetória escolar, história social e cultural, de questões vinculadas à violência e ao delito – esse contexto tem, portanto, especificidades que evidenciam a complexidade do ato pedagógico, o que justifica a importância da formação, uma vez que o espaço já é fator determinante de insegurança para os professores (ONOFRE, 2013, p. 150).

Por fim, para a autora em questão, há que se enfatizar também que a escola desenvolve suas atividades no entorno de uma comunidade, tendo com ela uma relação de maior ou menor proximidade. No caso de um estabelecimento educativo que funciona dentro de uma unidade prisional, essa comunidade está definida pelos muros da unidade e isso define as relações entre prisão, escola, estratégia

educativa e objetivos da ação docente. A valorização do professor e a defesa da formação específica do educador para atuar em escolas de unidades prisionais é tarefa urgente a ser discutida e implementada, pois a não formação desses docentes corrobora para o fracasso das políticas educacionais nas prisões.

3.3 - Finalidades e perspectivas da educação prisional no Brasil

Registra-se mais uma vez que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade voltada para uma parcela específica da população e com objetivos claros de garantir a educação formal daqueles que de outra forma não puderam frequentar a escola regular, ou seja, a quem esse direito foi subtraído em função das consequências materiais da desigualdade social (SILVA *et al.*, 2019).

Entretanto, Silva (2019) afirma que os desafios que fizeram o público-alvo da EJA deixar de frequentar a modalidade regular ainda são os mesmos, e estão relacionados ao contexto social, histórico e econômico que, em alguma medida, ainda excluem esses indivíduos, pois as condições de ensino não se aproximam de suas respectivas realidades. Nesse sentido, o autor completa que dificuldades como o analfabetismo e a subescolarização refletem aspectos da desigualdade social que ainda estão presentes na sociedade, além do mais, esses aspectos se relacionam diretamente a outros fatores de exclusão social como a pobreza, falta de moradia, de acesso a saúde, assistência social e trabalho digno.

Por esse posicionamento, Silva (2019) complementa que a educação fornecida em âmbito prisional é um direito do preso e tem como objetivo fornecer aos alunos privados de liberdade possibilidades para uma educação transformadora, assim, na esteira dessa análise, a EJA precisa estar presente nas regiões mais pobres, nas localizações mais distantes, e evidentemente, no Sistema Prisional.

Nesse cenário, Julião (2013, p.17) faz uma advertência ao dizer que as escolas nos presídios têm “uma enorme responsabilidade na formação de indivíduos autônomos, [...] no fortalecimento da autoestima desses sujeitos assim como na consciência de seus deveres e direitos, criando oportunidades para o seu reingresso na sociedade”. No entanto, Onofre (2011, p. 283-284) acredita que, apesar de ser evidente que a escola contribui – e muito – na educação dos

indivíduos privados de liberdade, “há que se enfatizar o quanto o ambiente prisional é contraditório, a começar pela arquitetura, que separa, esconde, afasta o condenado da sociedade, punindo-o e vigiando-o, enquanto fala de educação e (re)inserção social”.

Em decorrência disso, Silva *et al.* (2019, p. 35) acredita que a EJA no sistema penitenciário, desvinculando-se do significado da prisão como local exclusivo para contenção, punição e controle dos presos, “pode promover a consciência crítica das pessoas em privação de liberdade, caminhando no sentido da transformação dos seres humanos envolvidos e fomentando a superação das realidades vivenciadas”.

Diante dessa realidade, Vernor Muñoz (2011) enfatiza que a educação está profundamente vinculada ao lugar e ao contexto em que se dá e deles não pode ser separada.

Portanto, a função da educação nos locais de detenção deve ser examinada levando-se em consideração os objetivos mais amplos dos sistemas penitenciários, que são instituições inerentemente coercitivas, com uma série de objetivos complexos e opostos. Esses sistemas refletem, por um lado, em diferentes graus, os imperativos de castigo, dissuasão, retribuição e/ou reabilitação vigentes na sociedade – todos eles com conotações ambíguas – e, por outra parte, um critério administrativo centrado na gestão dos recursos e da segurança. Frequentemente voltados para a “criminalidade” dos(as) reclusos(as), os sistemas penitenciários costumam, portanto, ser resistentes em reconhecer a humanidade, as potencialidades e os direitos humanos dessas pessoas (MUÑOZ, 2011, p. 61).

O autor reafirma que a dignidade humana deveria ser uma preocupação constante e fundamental da educação no entorno penitenciário e não um mero agregado utilitário que se oferece se existirem recursos para isto.

Ainda nessa esteira, é possível afirmar que a tarefa mais ambígua executada pela prisão é sobretudo, a de que está vinculada a ideia de “transformar criminosos em não criminosos, pois os meios para atingi-las permanecem incertos, e jamais serão efetivas, enquanto ela funcionar como instrumento punitivo da justiça criminal” (ONOFRE 2011, p. 284).

Conforme Pena, Carvalho e Novaes (2016, p. 111), “a educação escolar nas prisões, ao ser investigada, revela-se como espaço de contradições, pois, ao mesmo tempo em que se encontra enredada nas malhas da instituição prisional, desponta como um espaço de possibilidades”.

Sem dúvida, para Muñoz (2011, p. 58), “a educação é bem mais que um instrumento para a mudança: é um imperativo em si”. No entanto, a própria

educação possui grandes desafios para os reclusos devido a “fatores ambientais, sociais, institucionais e individuais que coadunam com a falta de compromisso dos Estados em relação aos assuntos educacionais e os abismos existentes entre a retórica jurídica e a realidade cotidiana que milhares de pessoas enfrentam”, e a elas é negada a educação. Assim, para Português (2010), os caminhos que o sistema prisional toma para a reabilitação dos criminosos, como isolamento, disciplina e punição, tonam-se a finalidade principal da prisão.

Para De Maeyer (2006, p. 21b), “o direito à educação não está entre as principais preocupações dos internos, provavelmente porque eles aprenderam a viver sem ela, para eles a escola quer dizer fracasso e frustração”. Destacando um caráter paradoxal, o autor destaca: “quem luta por atividades educacionais na prisão são organizações não-governamentais e alguns governos”.

Embora muito complexo, esse paradoxo não nos impede de compreender os motivos pelos quais os apenados não atribuem prioridade às atividades educacionais. Adorno (1993) menciona que nesse universo, a baixa escolaridade e a evasão escolar, antes de serem características peculiares de jovens e crianças que trilham a delinquência, é o produto do funcionamento do aparelho escolar, para eles não há firmes convicções a propósito da utilidade da escola, pois esta é vista de forma negativa pela imposição de um aprendizado estranho ao seu universo cultural. Nesse sentido, de um outro ponto de vista, Onofre (2007) complementa dizendo que:

Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os "pobres", são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza, produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Pela condição de presos, seus lugares na pirâmide social são reduzidos à categoria de "marginais", "bandidos", duplamente excluídos, massacrados, odiados (ONOFRE, 2007, p. 12).

Adorno (1993, p. 187) ressalta que “o desenvolvimento capitalista caminhou par a par à ampliação das disparidades sociais”. À população marginal de baixa renda foi cobrado o preço pelo crescimento econômico. Uma quantidade significativa dessas famílias continuou, abaixo do limite da pobreza, sem nenhuma perspectiva de atenuação de seus problemas mais crônicos, como a fome,

precariedade ou a falta de moradia. E o autor complementa: “o agravamento da desigualdade social pesou duramente sobre a população jovem”.

Nesse sentido, é preciso entender a educação prisional como uma intrincada rede de relações que acontece em espaços singulares com uma diversidade de sujeitos aprisionados, e é composta majoritariamente por pessoas com histórias de vida marcadas pela miséria e pela negligência estatal desde a sua infância, como afirma Adorno (1991):

Parte das crianças brasileiras praticamente criaram-se na rua, afastadas da família e da escola, ingressando no mercado de trabalho em condições desfavoráveis. Passando por um processo de formação de identidade sem o mínimo de apoio, acabam, muitas vezes, caindo na delinquência. São pessoas capazes de ter compromisso, cooperação, energia produtiva, não no sentido da ordem, mas no da criminalidade; e isso porque foram marginalizadas de sua cidadania, afastadas progressivamente dela e do seu direito de pertencer a uma sociedade. Inseriram-se no contexto da criminalidade por falta de acesso a outros contextos. Banidas dessa sociedade e incluídas na “sociedade dos cativos”, caracterizada como “universidade do crime”, onde o preso “entra minhoca e sai cascavel”, como retornarão à sociedade? (ADORNO, 1991 apud ONOFRE, 2011, p.288).

Nesse contexto onde as negligências sociais perpetuam, a educação prisional se manifesta uma importante ferramenta de inclusão porque faz parte do processo de ressocialização de pessoas reclusas em razão do crime que cometeram, portanto é preciso a compreensão de que, ao adentrar à sala de aula do cárcere, o reeducando precisa se deparar com uma nova oportunidade de alargar os conhecimentos que foram negados em um outro momento de sua vida. Isso reverbera na apropriação da escola como um espaço de reintegração, ressocialização e reconstrução de novas oportunidades para os reeducandos, oportunidades essas que supostamente, poderão retirá-los do mundo dos iletrados.

Dessa forma, ao se abordar a EJA em situação de privação de liberdade, é extremamente necessário compreender que os reclusos, mesmo estando em situação de privação de liberdade, “mantêm a titularidade dos demais direitos fundamentais (integridade física, psicológica e moral). O acesso ao direito à educação lhe deve ser assegurado universalmente na perspectiva acima delineada e em respeito às normas que o asseguram” (JULIÃO, 2011, p.148).

Partindo desse princípio, De Maeyer (2006) deixa claro que a educação é um direito de todos (dos presos também), não é um privilégio nem um serviço pago, não é um prêmio de consolação ou um tipo de educação reduzida a ser oferecida

àqueles que, por razões sociais, familiares ou políticas, não foram capazes de tê-la durante a infância. Não é uma educação pobre para pobres, a educação na prisão é um direito. Ainda nesse contexto, o autor segue dizendo que a prisão é causa e consequência da pobreza; o que não significa que as pessoas pobres sejam mais perigosas que as outras! Em geral, a exclusão é global: exclusão da escola, do trabalho, da integração social, do emprego, dos laços familiares, com ausência de relacionamentos. Portanto, assim complementa Julião (2007), sendo alvo dos poderes e das acusações, com maior frequência os pobres passam a encher as prisões, de forma que essas são concebidas para eles. É por isso que as cadeias estão cheias de excluídos financeira e culturalmente, pois o código é criado pela classe dominante que estabelece as regras a partir de sua necessidade de controle.

Assim, Português (2010, p. 88-89) evidencia que buscando “materializar as possibilidades da educação, é fundamental inscrever a educação em prisões no cenário educacional brasileiro e na constituição de um sistema a ele integrado, desarticulando-a da gestão penitenciária”, propondo uma Educação que ocorra nas prisões e não uma educação destinada às prisões e, nesse sentido, “estender ao universo da prisão os pressupostos, objetivos, currículo, orientações, metodologias, avaliação e certificação da Educação de Jovens e Adultos”.

Nesse contexto, De Maeyer (2006) nos coloca os seguintes questionamentos: como transformar saberes construídos no submundo do crime em conhecimentos socialmente úteis? A educação na prisão é possível? A prisão pode ser transformada em um ambiente global de aprendizagem? O que estamos fazendo quando oferecemos educação na prisão?

Toda decisão política supõe uma justificativa: a educação na prisão tem uma porção de justificativas (explícitas) e preocupações: garantir um mínimo de ocupação para os internos (ter certeza de que a segurança e a calma estejam garantidas), oferecer mão-de-obra barata para o mercado de trabalho, quebrar o lado ruim da personalidade e construir um novo homem e uma nova mulher, apresentando atitudes e comportamentos religiosos, oferecer ferramentas para a vida externa, reeducar, reduzir a reincidência, etc. Cada uma dessas justificativas é motivada pela visão ideológica das autoridades de cada país. A organização da educação na prisão reflete também as atitudes da opinião pública. Nos países em que o orçamento para a escola regular não é suficiente, fica difícil explicar por que a educação na prisão precisa de dinheiro público (DE MAEYER, 2006, p. 19).

Posteriormente, o autor afirma que as pessoas sabem, e há muito tempo, que as prisões mantêm reclusos vários sujeitos parcamente educados, que o

sistema prisional do mundo todo está superlotado, e é apenas isso que se sabe sobre as prisões. “Temos que admitir, a prisão é um mundo com o qual não estamos familiarizados, e a opinião pública nunca tem pressa para que os responsáveis pela educação, organizem programas de ensino nas prisões” (DE MAEYER 2006, p. 36-37).

Não são apenas os indivíduos reclusos que são afetados pelos problemas relacionados à educação prisional. Também os familiares e amigos dessas pessoas encarceradas se encaixam nos grupos excluídos da educação formal, o que pode significar que os filhos desses indivíduos deixem de ser parte da educação regular. Afinal, as prisões carecem de processos educativos ao longo da vida. Assim, o problema diz respeito a uma população muito maior de internos; na realidade, milhões de pessoas são diretamente impactadas pela educação na prisão (DE MAEYER 2006).

Reconhece-se, a partir dessa descrição que a escola é um ambiente global de aprendizagens, entretanto, são inúmeros os entraves para sua realização. É uma espécie de perpetuação e continuação da exclusão e do fracasso escolar, uma vez que, jovens em estado de liberdade, que não conseguiram ou puderam desenvolver suas potencialidades humanas, que ainda não encontraram sentido de suas vidas e, por conseguinte, ainda não atingiram “escolarização ou profissionalização suficiente para lhes assegurar um lugar em suas comunidades estão sendo cada vez mais compelidos a encontrar na prisão o espaço que lhes forje o caráter e a personalidade”, e todos sabemos, o sistema prisional que temos hoje não contribui para isso (SILVA, MOREIRA, 2011).

O atual perfil da população prisional no Brasil aponta evidências que sugerem dever ser a prisão uma instância que ajude no processo de socialização incompleta a que foram submetidos seus atuais habitantes, pois falharam a religião, a família, a escola, a comunidade, a sociedade, o Estado e o mercado de trabalho em proporcionar condições de desenvolvimento digno e integral para crianças e adolescentes que precocemente encontram nas práticas delituosas formas mais rápidas de satisfazer necessidades insatisfeitas. Isso significa que a prisão deve ser, sobretudo, um lugar seguro para quem precisa viver ali, e que a cultura prisional vigente precisa ser imediatamente substituída por uma cultura pedagógica que ofereça condições para o amadurecimento pessoal, o despertar das potencialidades humanas e o desenvolvimento de habilidades e capacidades valorizadas socialmente (SILVA, 2010, p. 47).

No caso específico da educação nas prisões é preciso que ocorra uma mudança cultural no entendimento do papel das prisões. Segundo Teixeira (2007,

p. 23) apesar de a lei ter mais de três décadas de existência, ainda não foi cumprida na sua essência. “A prisão não pode continuar sendo peça de exclusão e nem um tema pouco discutido e os presos não podem continuar “invisíveis” para a sociedade nem glamourizados, nem demonizados pela mídia”. Para a criminologia crítica, qualquer reforma que se possa fazer no campo penitenciário não terá maiores vantagens, visto que, mantendo-se a mesma estrutura do sistema capitalista, a prisão manterá a sua função repressiva e estigmatizadora (JULIÃO, 2011).

Como componente pedagógico fundamental no processo de ressocialização, Ireland (2011) ressalta que a educação carcerária destinada a jovens com baixa escolarização e qualificação profissional limitada, não deve se restringir a um aspecto da educação formal semelhante ao ensino regular. O processo educativo no sistema prisional deve propor ações formativas distintas, buscando agregar não só conhecimento escolar, mas indicativos de cidadania e compromisso social. Nesse sentido, não deve recair sobre a escola na prisão a responsabilidade de resolver todos os problemas relacionados à criminalidade e à violência, não deve ser a escola na prisão a única a “habilitar” o indivíduo privado de liberdade a retornar para a sociedade.

Embora o papel que a escola desempenha dentro das prisões seja insubstituível a resposta não pode depender exclusivamente da educação, há que se compreender que antes de habitarem o cárcere, esses sujeitos foram vítimas das profundas desigualdades sociais geradas através da exclusão, marginalidade e da própria criminalidade.

Nessa perspectiva, porém, com outra abordagem, Julião (2011) defende que a readaptação social do preso não diz respeito apenas à realidade penal, penitenciária ou ao Estado, ela abrange outros segmentos como família, a escola, a igreja, que devem se unir buscando uma completa ressocialização do delinquente. Onofre (2013) afirma que um esforço compartilhado por diferentes segmentos da sociedade, entre eles as universidades e órgãos públicos, é um caminho plausível para potencialização das discussões acerca da educação prisional, embasada pelo campo dos direitos humanos, com intuito, é claro, de tornar a prisão, enquanto instituição, um espaço mais inclusivo e humano.

De acordo com Ireland (2011), a educação é sempre mediada por uma realidade bastante complexa e, no contexto prisional, torna-se ainda mais volátil e

carregada. Por essa razão, é ingênuo acreditar que a educação é detentora de um poder mágico para resolver todas as questões. Nesse sentido o autor argumenta que:

A crescente aceitação da importância da educação no contexto prisional brasileiro coabita com o reconhecimento de potenciais contradições e dilemas que não são facilmente resolvíveis: demandas da segurança versus demandas da educação; a compreensão da educação como processo emancipatório e democratizante para esse público; aprendizagens necessárias para sobreviver no ambiente prisional versus aprendizagens necessárias para a reintegração na sociedade; “desaprendizagens” impostas pelo ambiente prisional versus aprendizagens necessárias para sobreviver “lá fora” (IRELAND, 2011, p. 12).

Ireland (2011) faz um alerta dizendo que, se para muitos sistemas de educação regular a educação de qualidade para todos não é uma realidade, muito menos o é para a educação de jovens e adultos oferecida nas prisões. Assim, pensar o processo educativo no espaço prisional implica levar em consideração a diversidade das histórias individuais de cada reeducando através dos instrumentos legais e normativos aos quais se deu a institucionalização da educação para os sujeitos em situação de privação de liberdade.

É possível inferir que (Julião 2007), embora haja escolas dentro do sistema, não existe ainda uma política de educação definida para o sistema penitenciário que identifique suas particularidades e seus problemas no sentido de contribuir para a busca de soluções. Em linhas gerais, é importante perceber que não se trata apenas de criar escolas associadas ao ensino profissionalizante, ou à ressocializar internos, e muito menos para fins de remição, mas sim, há que se criar uma escola que ajude a desenvolver potencialidades que favoreçam sua mobilidade social, não se deixando paralisar pelos obstáculos que serão encontrados na relação social, em suma, uma escola que privilegie a busca constante pela formação de um cidadão consciente de sua realidade social. Portanto, a questão da educação como programa de ressocialização na política pública de execução penal é um assunto ainda nebuloso, reduzidas são as discussões que vêm sendo implementadas nesta direção e poucos são os Estados que vêm reconhecendo sua importância no contexto político da prática carcerária.

Sobre as considerações acima mencionadas o *Projeto Educando para a Liberdade* discorre que:

Não é nosso papel aqui imaginar uma alternativa ao encarceramento. Deve-se simplesmente constatar que não houve grandes progressos no tratamento social dos infratores. O que é apresentado como alternativa ao encarceramento não abre realmente novas perspectivas. Trabalhos comunitários ou a “pulseira eletrônica”, que procuram reduzir o número de presos em prisões superlotadas e minimizar os efeitos negativos do encarceramento, não resolvem de forma alguma as contradições inerentes do sistema (EDUCANDO..., 2006, p. 46).

Onofre (2013, p. 138) diz que “seria pretensioso, e mesmo ingênuo, propor a elaboração de resposta definitiva para um problema polêmico como é o das contradições existentes nas organizações penitenciárias, especialmente no que se refere à tarefa educativa”, pois a ideia de prisão está atrelada à noção de uma instituição fechada.

No entanto, Julião (2011) propõe uma necessidade distinta e mais significativa:

Uma reavaliação da legislação penal vigente que atenda a realidade do sistema penitenciário contemporâneo, que retira do seio social uma grande massa de jovens economicamente ativos, excluídos socialmente, segregados política e economicamente dos benefícios sociais. Possibilitar que o interno penitenciário possa remir pela educação é muito pouco para uma proposta de integração social, é necessário que se cobre do poder público uma reforma total na legislação penal e, conseqüentemente, na política de execução penal, promovendo um verdadeiro “reordenamento institucional” (JULIÃO, 2011, p. 152).

Finalmente, para Onofre (2011, p. 286) o que se sabe a respeito da questão prisional no Brasil é um panorama complexo, cheio de impasses e dilemas recorrentes. É uma realidade complexa da qual não se pode fugir e nem preterir, dessa forma, é imperativo “repensar a melhoria das instituições penais, conferindo-lhes o papel de instituição educativa que visa à (re)inserção social do aprisionado e à educação como direito humano, configurando-se, portanto, como possibilidade indiscutível nesse processo.”

No que concerne à reinserção social (Julião 2007), a educação assume papel importante para a ressocialização dos detentos, pois, além dos benefícios da instrução escolar, ela oferece também ao interno a possibilidade de participar de um processo de modificação capaz de melhorar sua visão de mundo, contribuindo para a formação de um senso crítico que auxilie no entendimento do valor da liberdade e melhorando o comportamento na vida carcerária.

No encalço dessas análises, é necessário destacar que a prisão, perpetuando um tipo de degradação moral, desrespeito e outros comportamentos

contraproducentes “gera uma série de impactos negativos na subjetividade dos apenados, retirando todo resquício de empoderamento pessoal e individual, características essas essenciais quando falamos em processos educativos e socializadores dentro de nossa sociedade” (SILVA *et al.*, 2019, p. 29).

Acrescentando, Julião (2011) vai afirmar que uma reforma no sistema prisional que mantenha a reprodução das desigualdades, vide sistema capitalista, não terá efeito, dessa forma, uma vez que a prisão continuará apenas tendo o caráter repressivo, continuando a ser uma instituição estigmatizadora.

Na construção dessas reflexões, Foucault traz uma declaração bastante contundente e provocativa:

Queremos que a prisão eduque os detentos, mas um sistema de educação que se dirige ao homem pode ter razoavelmente como objetivo agir contra o desejo da natureza? A prisão fabrica também delinquentes impondo aos detentos limitações violentas ela se destina a aplicar as leis e ensinar o respeito por elas; ora, todo o seu funcionamento se desenrola no sentido do abuso de poder (FOUCAULT, 2014, p. 261).

Há, como se pode ver, um confronto radical entre o que propõe o sistema prisional e o que pretende a educação prisional, entretanto essas argumentações encaminham para a reflexão sobre um ponto importante: para que a educação em prisões funcione a contento, faz-se necessário, a parceria entre essas duas instituições, não se pode atribuir a responsabilidade da completa ressocialização do apenado ao sistema judiciário, nem tão pouco, acreditar que o problema da reinserção social seja resolvido apenas pelo viés da educação.

Moreira e Silva (2011) questionam o modo de romper e desconstruir esta lógica estigmatizante que a prisão proporciona: a “universidade do crime”, levando em consideração elementos humanos e sociais e buscando uma ressocialização significativa. “Sem pretender tornar o cenário mais feio e cruel do que ele já é, ressalta-se a necessidade de conhecimento geral quanto à natureza dos desafios a serem enfrentados, especialmente por parte dos novos atores chamados à luta”, atores estes que precisam estar em constante contato com o problema e realmente comprometidos em encontrar soluções. Os professores, educadores, formadores de formadores, coordenadores de cursos e gestores universitários precisam de um olhar mais atento à educação prisional (MOREIRA, SILVA, 2011 p. 6).

A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que

a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento (GADOTTI, 2010, p. 41).

A educação no sistema prisional não escapou do desmonte, da desvalorização e do retrocesso que a pandemia nos trouxe, o que, conseqüentemente, desencadeou uma crise sem precedentes na organização do trabalho pedagógico em aulas não presenciais com enormes prejuízos aos reeducandos, uma vez que estes, não tendo acesso às tecnologias, foram privados das aulas ministradas em ensino remoto, restando-lhes apenas aceitar o descaso e a negação dos seus direitos.

Rangel (2007) diz que é preciso compreender o papel das tecnologias da informação, certamente, indispensáveis na vida cotidiana, principalmente em um meio marcado por diversas carências, principalmente as financeiras e as educativas.

Parece de fato difícil ignorar as tecnologias da informação, inclusive no meio carcerário. Vários países mencionam a acessibilidade aos computadores (reduzida por razões evidentes de segurança). Aprender informática é uma necessidade, mas utilizá-la como metodologia é questionável. Efetivamente, é extremamente importante colocar a questão da informática como instrumento de aprendizagem para os indivíduos privados de liberdade. Estudos recentes salientam a necessidade de oferecer tutorias adequadas, que venham obrigatoriamente em complemento dos programas educativos online ou por softwares. Ou seja, o ensino tem uma dimensão comunitária (RANGEL, 2007, p. 88-89).

Nesse segmento, o autor reafirma que, para trabalhar com os presos, não é possível trabalhar em isolamento. É necessário abrir horizontes com os presos e com a comunidade.

Outro grande problema foi que os professores do sistema prisional não foram preparados e muito menos capacitados para ministrar aulas remotas e não presenciais, pois as condições de atendimento técnico pedagógico não viabilizaram aos professores trabalhar para manterem ativa a educação nos estabelecimentos prisionais em tempo de pandemia.

O quadro de crise que se vivencia durante o tempo pandêmico nos permite perceber que a educação no cárcere se encontra numa situação calamitosa, provocando a negação da legitimação dos direitos humanos e do direito à educação dos sujeitos encarcerados e, frente a esse quadro, é preciso admitir que a pandemia trouxe transtornos e dificuldades a serem enfrentados, como o fechamento das

escolas em 2020 que se configurou num retrocesso, o que soou como um ataque às conquistas até aqui conseguidas. Ressalta-se ainda que apesar de todo o arcabouço legal que resguarda e protege o direito à educação dos apenados, o Estado negligenciou na aplicação dos dispositivos legais.

Encontra-se na sessão V da Lei de Execução Penal (LEP), em seu artigo 18-A § 3º: “A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas”.

Também, na Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994 - Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos, define em seu capítulo XII das instruções e assistência educacional: “Art. 42 - Deverá ser permitido ao preso participar de curso por correspondência, rádio ou televisão, sem prejuízo da disciplina e da segurança do estabelecimento”. (CNPCP, 1994)

Nesse mesmo segmento, a resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, determina em seu Artigo 3º que a oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações:

III – estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços;

Atualmente, já é de fato aceito que o direito à educação inclui a disponibilidade, a acessibilidade, a adaptabilidade e a aceitabilidade da educação. “Nenhum texto jurídico prevê a perda deste direito, e, o que é mais importante, tal perda não é um requisito da privação de liberdade” (MUÑOZ, 2011, p. 63).

Esse ponto de vista nos leva ao discernimento de que nas escolas do cárcere encontramos uma população de maior vulnerabilidade, com distintas características e uma pluralidade de histórias vivenciadas, pessoas que buscam uma segunda e talvez última chance de romper com a situação de exclusão em que se encontram.

Melo e Oliveira (2010) postulam que, diante das dificuldades estruturais ainda encontradas na efetivação da educação no cárcere, é necessário esclarecer que alguns pontos apresentados nas normativas da educação prisional não se consolidaram, por isso há uma grande necessidade de superar o paradigma de uma

escola regular como o único modelo para uma educação efetiva no sistema prisional.

Portanto, o debate hoje necessita de um deslocamento para outro eixo. Não cabe mais, em razão dos avanços históricos, questionar se a educação, dentro das muralhas das prisões, deve ou não existir como um direito das pessoas que ali cumprem pena. O que se deve discutir agora é como efetivar tal direito. E, ainda mais, a discussão deve ir além, pois a questão que deve ser colocada, de igual importância, é que tipo de educação se oferecerá nas prisões. Ou seja, já estamos no momento de pensar na qualidade desta educação (MELO, OLIVEIRA, 2010, p.112).

E nessa perspectiva, há que se compreender que o mundo está mudando e seguirá nos moldes de ensino híbrido, isso não será diferente na educação, mesmo após o retorno ao presencial, haverá ainda muitas atividades remotas. Há que se reconhecer o valor da escola, suas funções e finalidades dentro do cárcere, pensar em práticas educativas que minimizem o prejuízo cognitivo dos reeducandos, práticas educativas as quais a pandemia nos leva a repensar. E nesse sentido, faz-se necessário enfatizar que a educação deve ser flexível para adaptar-se às necessidades das sociedades e comunidades que se encontram em situação atípica de mudança, como a da pandemia causada pelo vírus da COVID 19, e envidar esforços ao que é imprescindível aos educandos em contextos prisionais.

Esse será um grande desafio para todos os envolvidos e comprometidos com as práticas educativas que permeiam os presídios e optam pela construção de uma escola socialmente justa para a população carcerária. Nesse sentido, no sistema prisional em particular

a questão primordial que se coloca para a educação prisional diz respeito ao reconhecimento de um programa de educação que considere os tempos e espaços de aprendizagem dos sujeitos em privação de liberdade, permitindo reconhecer as aprendizagens adquiridas não somente no espaço escolar "formal", mas, sobretudo, incorporando as demais ações que, no contexto da prisão, contribuam para desenvolver nos alunos os instrumentos e conhecimentos necessários para interpretar e agir no mundo (MELO e OLIVEIRA, 2010, p. 116).

Entretanto, no sistema penitenciário, Julião (2007) vai dizer que a escola parece ainda ser o único espaço de produção e divulgação de conhecimento formal, desempenhando um papel diferente do que desempenha extramuros. Ali ela continua sendo um espaço fundamental para o resgate da cidadania, visto ser praticamente o único para os internos penitenciários, pois eles não têm acesso aos diversos meios tecnológicos de comunicação.

Para De Maeyer (2006), fica claro, portanto, que a prisão não é obviamente o melhor lugar, não possui as ferramentas necessárias para uma educação de qualidade e com equidade. Em qualquer circunstância, a educação deve ser, sobretudo, um processo de desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos.

Dessa forma, Gadotti (2018) conclui dizendo que o momento não poderia ser mais oportuno do que hoje, diante do contexto regressivo que vivemos: sonhar com uma educação emancipadora que dialoga com o futuro.

Considerações finais

A educação nas prisões não pode ter finalidades distintas da educação escolar, qual seja, a formação do sujeito de forma crítica, autônoma, criativa. Deve ser uma educação verdadeira que impulsiona, que promove, que incentiva a expressão humana, e ainda, uma educação cidadã que considere o reeducando na sua totalidade. É necessário também apurar o nosso olhar sobre essa instituição, seu fazer e seus sujeitos, contribuindo assim para a problematização da sua verdadeira função social.

Assim, concordamos com Ireland (2011), porque entendemos a educação em prisões como uma modalidade de educação de jovens e adultos, defendemos a necessidade de situar a EJA na perspectiva da aprendizagem e da educação ao longo da vida, procurando dar expressão à educação por uma diversidade de formas não necessariamente restritas à escolaridade. Para quem possui uma escolaridade precária, mas também frequentemente uma experiência negativa de escola, outros tipos de aprendizagem podem servir como incentivos para eventualmente retomar a trajetória escolar interrompida. Nesse sentido, é importante que as atividades educativas desenvolvidas no mesmo espaço sejam articuladas e não fragmentadas.

Longe dessas proposições encontra-se a educação prisional no Brasil, este estudo é apenas uma iniciativa, entre as muitas que ainda faltam no campo educacional, para tornar esse tema como núcleo de estudos investigativos e de debates no campo educacional nesse país.

Levando-se em conta tanto esses delineamentos como as discussões efetuadas ao longo dessa pesquisa, acreditamos que é possível, estabelecer uma aproximação com a concepção pedagógica de Paulo Freire em sua proposição para o “ensino como um exigir cidadão”. Freire defende uma postura crítica do professor para que este propicie ao educando a “leitura de mundo”, sendo esta atitude importante para desenvolver concretamente o processo ensino-aprendizagem, numa relação dialética professor-aluno (aprendiz). Com essa perspectiva é possível afirmar que os reeducandos prisionais, embora situados num contexto de adversidades, cuja posição social é a de reclusão definida por uma sanção estatal (cumprimento de pena), continuam sendo sujeitos inseridos no mundo e com capacidade intelectual para interpretar este mundo. Noutras palavras, “o homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto à aprendizagem”.

Nesse sentido, pensar a Educação como ação transformadora torna-se ainda mais difícil quando a localizamos nas instituições de privação de liberdade, portanto, uma gestão que se comprometa a promover uma educação como “prática de liberdade” há de estar ciente de que ela deve ser um ato político de um processo educativo de luta contra a dominação e contra as diversas formas de desigualdades. Assim entendendo, o ensino torna-se instrumento para a cidadania, uma exigência para o sujeito exercer a sua cidadania de modo a colocar-se como sujeito no mundo e com o mundo.

Para se ter em vista uma educação transformadora para os sujeitos que se encontram em privação de liberdade, essa pesquisa se pautou nas reflexões e questionamentos de Foucault: Queremos que a prisão eduque os detentos, mas um sistema de educação que se dirige ao homem pode ter razoavelmente como objetivo agir contra o desejo da natureza? É possível educar para a liberdade numa sociedade cada vez mais desigual como a contemporânea, em que as relações sociais são pautadas por relações de poder, cujo símbolo é norma, controle, domínio?

É um grande equívoco pensar que a educação por si só seja capaz de promover a reintegração social dos sujeitos em privação de liberdade, a educação não tem todo esse poder, entretanto, ela oferece uma outra possibilidade de dar a ele a liberdade para ter discernimento de si, do outro e do mundo, para saber se

colocar no mundo com um senso mais crítico diante dos outros e, conseqüentemente, com mais autonomia diante das circunstâncias que a vida lhe oferece.

Desse modo, a educação constitui o processo de trabalhar com o auto reconhecimento do sujeito para que ele se veja enquanto cidadão e por meio dela ele possa vislumbrar possibilidades de ele próprio, numa atitude interior e subjetiva, se rever diante do mundo. A educação forja esse processo quando oferta ao detento um conhecimento que, ao mesmo tempo que lhe permite compreender melhor o mundo, esse mesmo conhecimento permite ao sujeito se conhecer melhor e se colocar com liberdade e autonomia diante do mundo e de tantas outras pessoas.

Na verdade, o processo que a educação pode desenvolver no detento não é apenas um processo de reinserção social, mas um processo capaz de fornecer a ele um instrumental com as ferramentas intelectivas para que através de uma iniciativa pessoal, busque ele mesmo sua reinserção e reintegração na sociedade, pois sem a vontade do próprio sujeito, sem a deliberação pessoal do próprio sujeito, essa busca pela reintegração e ressocialização nunca virá.

Esse é um processo que o próprio detento pode desencadear, obviamente que contando com políticas públicas e programas sociais de apoio, entretanto o primeiro passo tem que ser do próprio sujeito e a educação nesse sentido é uma condição necessária, sem ela o detento não adquire essa liberdade, essa autonomia.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo, primeiramente, investigar o processo histórico da institucionalização da educação prisional, perpassando na história do nascimento da instituição/prisão, desde a sua função primária de caráter punitivo, explicitado nas barbáries dos corpos supliciados, até o momento em que a prisão passou a exercer uma “suposta” função de ressocialização e de reintegração social. Evidenciamos, ainda neste estudo, as práticas educativas na educação prisional como forma de reintegração e ressocialização vistas como um direito humano e institucional e não como um benefício/recompensa, que privilegia apenas aqueles que possuem bom comportamento.

A fim de superar um quadro marcado pela exclusão social é fundamental que a sociedade se abra para seus cárceres evidenciando a necessidade de se construir uma política de acesso ao direito humano à educação no sistema prisional,

que deixe para trás as perspectivas de uma educação de adequação ou redenção que privilegiam o terapêutico, a remição de pena, a “correção moral”.

Finalmente, ressaltamos que pensar na educação como condição essencial para a recuperação dos encarcerados e atribuir a ela a responsabilidade de solucionar sozinha, o problema da ressocialização e/ou da reincidência é, sem dúvida, correr o risco de isentar a sociedade civil de suas atribuições e retirar do poder público a responsabilidade que deve assumir com àqueles que mantem sob sua tutela.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. Sistema penitenciário no Brasil: Problemas e desafios. **Revista USP**, São Paulo, v. 9, p.65-78, 1991.

ADORNO, Sergio. BORDINI, Eliana Blumer T. Reincidência e Reincidentes Penitenciários em São Paulo, 1974-1985 – in **Revista brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, ANPOCS, fev. /1989,

ADORNO, Sergio. **A experiência precoce da punição**. In: MARTINS, José de Souza, org. O massacre dos inocentes. A criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1991c.

Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos. – Brasília: **RAAAB, UNESCO**, Governo Japonês, 2006.

ALMEIDA, Gelsom Rozentino. **Marxismo e história das prisões**. In: XVII Encontro de História da Anpuh-Rio. Anais eletrônicos. Nova Iguaçu: UFRJ, 2016. Disponível em <https://bit.ly/3o5uBfd>. Acesso em 21 set. de 2020

BDTD, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind>. Acesso em 21/07/21.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jul. 1984. Disponível em: <https://bit.ly/3fwM11d>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2005. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 set. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2J4IJra>. Acesso em: 10 set. 2020.

Brasil. Ministério da Justiça - **PRONASCI**. Disponível em <http://www.mj.gov.br/data/Pages/MJE24D0EE7ITEMIDAF1131EAD238415B96108A0B8A0E7398PTBRIE.htm>.

CARRREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine; **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras** - São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009. 116 p.

DE MAEYER, Marc. Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender. **Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. v. 1, n. 1, 2012, p. 43-57, a.

DE MAEYER, Marc. Na prisão, existe a perspectiva da educação ao longo da vida? Alfabetização e cidadania: **revista de educação de jovens e adultos**. Brasília: **RAAAB, UNESCO**, Governo Japonês, n. 19, p. 17-38, jul. 2006, b.

EDUCANDO para a liberdade: **trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. – Brasília : UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalheite. 42^a. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel: **Microfísica do Poder**; org. int. e ver. Téc. de Roberto Machado. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

GADOTTI, Moacir. A educação como direito, **Cereja discute**, 2010, p. 41-45.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GOMES, Priscila Ribeiro. HORA, Dayse Martins. **Educação prisional: o problema do ponto de vista do currículo**. salto para o futuro. 2007.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In.: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S.(org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. P. 79-108.

HADDAD, Sérgio. Os desafios da educação escolar e não escolar nas prisões. **Cereja discute**, 2010, p. 119-123. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00109.pdf>.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**; tradução de Luiz Repa. - Sao Paulo: Ed. 34, 2003. 296 p.

IRELAND e SPEZIA, 2012 p. 236) Tema VIII: **A aprendizagem para todos os adultos: direitos e aspirações dos diferentes grupos**- Declaração de Hamburgo sobre Aprendizagem de Adultos V CONFINTEA - Julho 1997 Revisão técnica: Timothy D. Ireland, Jane Paiva, Carlos Humberto Spezia. 60 anos de CONFINTEA.

IRELAND, Timothy Denis. SPEZIA, Carlos Humberto. Educação de adultos em retrospectiva: **60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

IRELAND, Timothy D. Educação em prisões - **Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. v. 1, n. 1, 2012.

IRELAND, Timothy D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. v. 1, n. 1, 2012, p. 19.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação e trabalho como propostas políticas de execução penal Alfabetização e cidadania. **Revista de educação de jovens e adultos**. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, n. 19, p. 73-84, jul. 2006.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. **Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. v. 1, n. 1, 2012. p. 141-154.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Proposta pedagógica EJA e educação prisional. **Educação para jovens e adultos privados de liberdade: desafios para a política de reinserção social**. Salto para o Futuro, Boletim 06 EJA e educação prisional. Brasília: MEC/ SECAD, p. 3-13, 2007.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes, E. (2013). **Educação de Jovens e Adultos no Sistema Penitenciário: notas de pesquisa sobre a experiência brasileira**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 21(75). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1314> Dossiê Educação de Jovens e Adultos; Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva.

MACHADO, Roberto. **Por uma genealogia do poder**. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. org. int. e ver. Téc. de Roberto Machado. 8. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar, CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI, Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 21, n. 35, jul./dez 2016.

MATSUMOTO, Adriana Eiko. Sentidos e significados sobre educação em sistema prisional: o olhar de um preso-aluno. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16374>.

MELO, Felipe Athayde Lins de. OLIVIRA, Juraci Antonio de. Educação nas prisões: mais do que reconhecer, é necessário efetivar esse direito com qualidade. In: **Cereja discute Educação nas prisões**: 2010, p. 112.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Portal de Dados Ministério da Justiça**, 2019. INFOPEN – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Disponível em: <https://bit.ly/3nTPWbf>. Acesso em 20 de julho de 2020.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Resolução nº 03, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 22-23, 25 mar. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2HvkMav>. Acesso em: 5 out. 2020.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA (Brasília-DF). Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolve fixar as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil. Nº 14, de 11 de novembro de 1994. Fixar as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1-9, 2 dez. 1994. Disponível em: <https://bit.ly/37dRZQE> Acesso em 20 de setembro de 2020.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E DA SEGURANÇA PÚBLICA. **Nota Técnica n.º 14/2020/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ**, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/39dvw96>. Acesso em 10 out. de 2020.

MUÑOZ Vernor, O direito à educação das pessoas privadas de liberdade. **Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. v. 1, n. 1, 2012. p. 57 – 74.

NOVO, Benigno, A Educação Prisional no Brasil. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXVII, Nº. 000110, 23/08/2017. Disponível em: <https://bit.ly/3pZ8fgP>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

ONOFRE, E. M. C. **O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores**. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v.7, n. 14, jul.-dez 2011, p. 271-297.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, ago. 2015.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, p.51-69, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf>.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação da liberdade. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 137-158, mai. 2013. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

ONOFRE, E. M.C. Reflexões em Torno da Educação Escolar em Espaços de Privação de Liberdade. In: YAMAMOTO, Aline et al. **CEREJA Discute: educação em prisões**. São Paulo: Alfasol: Cereja discute, 2010. p. 109- 111.

ONOFRE, E. M. C. **Educação Escolar entre as grades**, São Carlos: EduFSCar. 2007. 160 p.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Diversidade Cultural e Educação: Ações da Unesco para a Paz e a Tolerância (1946-2005)**, p. 139-157. In: TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes, POLETTI, Giorgio. Educação, cultura e diversidade: estudos comparados e perspectivas. – 1.ed. - Curitiba: Brazil Publishing, 2020. 329p; Vários colaboradores; ISBN 978-65-5861-435-7. 4.

PARECER CNE/CEB 11/2000 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf.

PAIVA, Jane. Conteúdos e metodologia: a prática docente no cárcere. In. **TV escola - salto para o futuro**. 2007. p.49.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues - Educação nas prisões – **Cereja discute**, 2010, p. 86.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira, CARVALHO, Alexandre Filordi de, NOVAES, Luiz Carlos. A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, jan.-abr., 2016.

RANGEL, Hugo. Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007 p. 81-180.

RANGEL, Hugo. **Perspectiva comparada de práticas educativas: síntese para vincular a educação e a justiça**. Projeto Educando para a Liberdade. 2006. p. 59-70.

RODRIGUES, Daniela Bezerra, AMORIM, Tâmara Ramalho de Sousa **Possibilidades e desafios da educação em ambiente de privação de liberdade**. In. Educação de jovens e adultos privados de liberdade: ensaios interdisciplinares. 2019, p. 137.

SANTANA, Maria Sílvia Rosa; AMARAL, Fernanda Castanheira. Educação no sistema prisional brasileiro: origem, conceito e legalidade. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 25, n. 6291, 21 set. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/37k6bb5>. Acesso em: 24 nov. 2020.

SCARFÓ, F. J. El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos (EDH). **Revista IIDH**, San José, Costa Rica, v. 36, p. 1 -35, 2003.

SCARFÓ, F. J. El derecho a la educación em las cárceles: Abordaje situacional, aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano em contextos de la cárcel. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1,p.88-98, mai. 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/656>.

SCARFÓ, F. J. O papel (ou responsabilidade) da sociedade civil na garantia dos direitos educativos das pessoas encarceradas – (**Cereja discute**, 2010, p. 24-28).

SILVA JÚNIOR. Nelson Gomes de Sant'Ana; TANNUSS, Rebecka Wanderley (org.) **Educação de jovens e adultos privados de liberdade**: ensaios interdisciplinares. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019. 163 p.

SILVA, Roberto da, - Há perspectiva de humanização das prisões? – **Cereja discute**, 2010. p. 45.

SILVA, Roberto da, MOREIRA, Fábio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. v. 1, n. 1, 2012. p. 89-104.

SILVA, SILVA, Lidiane R. C. et all. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**- III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba: PUCPR, out.2009.

Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf.

SILVA, Sullyvan Garcia da. **Jovens em conflito com a lei: os sentidos das atividades socioeducativas nas unidades privativas de liberdade em Goiânia**. Goiânia, 2015. 152 f.; 30 cm. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3571>.

TEIXEIRA Carlos José Pinheiro. O papel da educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços, 2007,p. 16-24, in: **Cereja discute**.

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO -**EJA e educação prisional** – Boletim 06 – Maio de 2007 – SEED-MEC.

VAZQUEZ, Eliane Leal. **Sociedade Cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária**. Dissertação de Mestrado. 163 fls. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

YAMAMOTO, Aline et al. **Educação em prisões** / Associação Alfabetização Solidária; São Paulo : AlfaSol : Cereja, 2010.