

ISSN 1982-0283



BOLETIM 06
Maio 2007

EJA E EDUCAÇÃO
PRISIONAL



Secretaria
de Educação a Distância

Ministério da
Educação



SUMÁRIO

PROPOSTA PEDAGÓGICA	03
EJA E EDUCAÇÃO PRISIONAL EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE: DESAFIOS PARA A POLÍTICA DE REINserÇÃO SOCIAL Elionaldo Fernandes Julião	
PGM 1 – O PAPEL DA EDUCAÇÃO COMO PROGRAMA DE REINserÇÃO SOCIAL PARA JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE: PERSPECTIVAS E AVANÇOS	16
Carlos José Pinheiro Teixeira	
PGM 2 – OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE: QUESTÕES SOBRE A DIVERSIDADE	25
Elionaldo Fernandes Julião	
PGM 3 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE	33
Elionaldo Fernandes Julião	
PGM 4 – PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO FORMAL: COMPLEXIDADE E ABRANGÊNCIA DO ATO DE EDUCAR	39
Educação Prisional: o problema do ponto de vista do currículo Dayse Martins Hora e Priscila Ribeiro Gomes	
PGM 5 – CONTEÚDOS E METODOLOGIA: A PRÁTICA DOCENTE NO CÁRCERE	49
Jane Paiva	

EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE:
DESAFIOS PARA A POLÍTICA DE REINserÇÃO SOCIAL

Elionaldo Fernandes Julião¹

1. FUNDAMENTOS

O Sistema prisional brasileiro passa por uma crise sem precedentes. Por todo o país espalham-se evidências de um acelerado e perigoso processo de deterioração. As prisões são uma bomba-relógio que a sociedade resiste a enxergar, apesar da frequência e selvageria das rebeliões.

Nos 1.006 estabelecimentos penais do país, encarceram-se mais de 350 mil pessoas². Por mais que se construam novas prisões, a população carcerária no Brasil cresce assustadoramente. Nos últimos 13 anos, algo entre 5% a 7% ao ano. Em uma década (1989 a 1999), esse contingente dobrou, mas o investimento em construção de presídios não acompanhou esse crescimento. A cada mês, o sistema prisional recebe mais de 8 mil pessoas, enquanto liberta apenas 5 mil. Estima-se que, para acabar com a superlotação, seria preciso criar mais de 130 mil vagas³.

Diante deste quadro que assola o sistema penal brasileiro, estima-se que cerca de 30% da população prisional poderia estar cumprindo penas alternativas. A aplicação no Brasil não chega a 10% dos casos, enquanto na Europa, por exemplo, atinge 70%. Discute-se que cerca



de 95% da população prisional brasileira não ofereça perigo à sociedade, pois, segundo informações do Departamento Penitenciário Nacional (órgão do Ministério da Justiça), um terço desta população não cometeu crimes violentos, a maioria foi presa por furto, roubo e venda de drogas. Os homicídios configuram a minoria dos casos, apenas 8,9%. Contraditoriamente, estima-se que a reincidência da população carcerária no país esteja em torno de 50 a 80%.

O perfil dos presos reflete a parcela da sociedade que fica fora da vida econômica. É uma massa de jovens, pobres, não-brancos e com pouca escolaridade. Acredita-se que 70% deles não chegaram a completar o Ensino Fundamental⁴ e cerca de 60% tem entre 18 e 30 anos⁵ — idade economicamente ativa.

Cada detento custa aos cofres públicos do Estado, em média, cerca de R\$750,00 por mês, ou seja, dois salários mínimos⁶, chegando em alguns estados a alcançar R\$1.200,00.

A falta de políticas públicas para atendimento aos presos que pagam suas dívidas com a Justiça e retornam às ruas dispostos a levar uma vida normal ajuda a alimentar a espiral da criminalidade. Quem se “ressocializa”, geralmente o faz por conta própria, pois, em uma avaliação mais aprofundada dos fatos, poucas são as propostas do Estado existentes para tal. A Lei de Execuções Penais, por exemplo, exige que todos os condenados exerçam algum tipo de trabalho, bem como que os presos tenham garantido o acesso ao Ensino Fundamental⁷. Mas apenas 26% participam de alguma atividade laborativa e 17,3% estudam.

Em qualquer parte do mundo ocidental, quando se fala em *programas de ressocialização* para a política de execução penal, pensa-se em atividades laborativas e de cunho profissionalizante, bem como atividades educacionais, culturais, religiosas e esportivas.

A atual legislação penal brasileira prevê que a *assistência educacional* compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do interno penitenciário. Institui como obrigatório o Ensino Fundamental, integrando-se ao sistema escolar da unidade federativa. Já o ensino profissional deverá ser ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Em atendimento às condições locais, institui que todas as Unidades prisionais deverão dotar-se de biblioteca provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos e que, devido à abrangência e à particularidade da questão, as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, instalando escolas ou oferecendo cursos especializados.

O tema educação é interpretado na Lei de Execução Penal distintamente pelos diversos estados. Enquanto uns vêm investindo na implementação de ações e políticas de incentivo à educação como prática na execução penal, outros pouco ou quase nada fazem nessa direção.

A educação como *programa de reinserção social* na política pública de execução penal é um assunto ainda nebuloso. Reduzidas são as discussões que vêm sendo implementadas nesta direção. Poucos são os estados que reconhecem a sua importância no contexto político da prática carcerária.

Reconhecidamente como atividades educacionais, poucas são as experiências que vêm se consolidando ao longo dos anos no país. Uma das experiências consideradas exitosas é a do Rio de Janeiro que, desde 1967, vem implementando ações educativas regularmente nas Unidades Prisionais, por meio de convênio com a Secretaria de Estado de Educação. Os outros estados possuem ações isoladas e muitas vezes não-institucionalizadas. São geralmente projetos de curta duração e com atendimento reduzido. Muitos não conseguem nem mesmo



cumprir o que determina a Lei de Execução Penal, ou seja, o oferecimento do Ensino Fundamental para seus internos penitenciários.

A opção por tirar da ociosidade uma grande massa da população carcerária, levando-a à sala de aula, não constitui privilégio — como querem alguns —, mas, sim, uma proposta que responde ao direito de todos à educação e atende aos interesses da própria sociedade.

Felizmente, embora tarde, inicia-se no país uma reavaliação do papel desempenhado pela educação como prática de *reinserção social* no programa político público de execução penal, em que se equipara o ensino ao trabalho, instituindo a remição da pena também pelo estudo. Os Ministérios da Educação e da Justiça, reconhecendo a importância da educação para este público, iniciaram também, em 2005, uma proposta de articulação nacional para implementação do Programa Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário, formulando Diretrizes Nacionais. A referida proposta, apoiada pela Unesco, culminou em 2006 com o I Seminário Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário.

O tema Educação para Jovens e Adultos privados de liberdade, nos últimos anos, vem alcançando internacionalmente um inacreditável destaque⁸. A partir de 2006, iniciou-se um movimento governamental na perspectiva de criação da “primeira rede latino-americana de educação nas prisões”. O objetivo da rede, à luz do que vem sendo realizado sobre o tema em outras regiões do mundo, como na Europa, por exemplo, é investir no intercâmbio de experiências, bem como consolidar práticas que institucionalizem uma política educativa para o sistema penitenciário da América Latina.

Em linhas gerais, educação e trabalho como proposta de inclusão social para detentos e egressos do sistema penitenciário é tema ainda pouco explorado pelos estudiosos e que está a exigir pesquisas e reflexões, especialmente no que se refere às alternativas de trabalho e



educação para qualificar um contingente de pessoas tão heterogêneo, tanto do ponto de vista sociocultural quanto educacional. É com a certeza de grande relevância nessa discussão que denunciemos a carência de investigação sobre o assunto, bem como a necessidade de institucionalização de políticas que consolidem práticas exitosas.

Diante do quadro apresentado, da especificidade do tema e da escassa produção acadêmica direcionada para essa área de estudos, acredita-se que esse material poderá contribuir para a discussão sobre as políticas públicas desenvolvidas no sistema penitenciário brasileiro, principalmente no que se refere à necessidade de investimento em políticas de execução penal que privilegiem a reinserção social dos que, tendo cumprido suas penas, devem se reintegrar à sociedade. O direito à educação de homens e mulheres não pode continuar a ser negado como mais uma punição, já que tal punição, quando definida pela Justiça, passa a ser cumprida. Mas é certo pensar que o direito à educação — como direito fundamental e humano — negado a tantos homens e mulheres, se cumprido como dever pelo Estado, talvez pudesse ter contribuído para a humanização e a formação desses sujeitos e, quem sabe, reduzido o índice de delitos. Portanto, impõe-se aos educadores, de posse desses subsídios, participar do debate sobre os rumos tomados pelas políticas contemporâneas de execução penal no atual contexto sócio-político-econômico-cultural.

Temas que serão debatidos na série *EJA e educação prisional* – Educação para jovens e adultos privados de liberdade –, que será apresentada no programa Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC de 14 a 18 de maio de 2007:

PGM 1 - O papel da educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços



No primeiro programa da série serão discutidas as questões políticas, econômicas, sociais e jurídicas que envolvem a educação no sistema penitenciário; o papel dos Ministérios da Educação e da Justiça e das Secretarias Estaduais de Educação e de Justiça (e ou de Segurança Pública e Administração Penitenciária) na implementação de programas educativos para o sistema penitenciário; a educação como direito humano e ao longo da vida. Ao longo do programa, serão debatidos estes temas: Qual o papel do sistema penitenciário?/ Qual o papel da educação no cárcere?/ Como o poder público vem atuando na implementação de programas de reinserção social?/ Qual a participação da sociedade civil e das Organizações não-governamentais na implementação de programas de reinserção social?/ O que é política de “tratamento penitenciário”?/ Quais os recursos investidos?/ Remição pelo estudo?/ Elevação de escolaridade ou certificação?

PGM 2 - Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade: questões sobre a diversidade

No segundo programa da série, serão abordadas as questões socioeconômicas, culturais e do mundo do trabalho; jovens cumprindo medidas socioeducativas x jovens internos penitenciários (a juventude que fortemente integra as populações carcerárias); a realidade dos afrodescendentes (marcas da exclusão) e das mulheres no espaço carcerário. Ao longo do programa, serão debatidos estes temas: Quem são **os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade?** / De onde vêm? / Para onde vão? Qual a sua verdadeira identidade?/ Quais os seus reais interesses e expectativas?

PGM 3 - Educação profissional para jovens e adultos privados de liberdade

No terceiro programa, serão discutidas as principais questões que envolvem o mundo do trabalho para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e realidades; a educação



profissional no cárcere; o trabalho intra e extra-muros; o trabalho para internos e egressos do sistema penitenciário; trabalho informal e trabalho formal. Ao longo do programa, serão debatidos estes temas: Formação para o trabalho ou formação ao longo da vida?/ Quais as principais questões que envolvem reinserção social de egressos penitenciários?/ Quais as principais questões que envolvem o mundo do trabalho para internos e egressos penitenciários?

PGM 4 - Para além da educação formal: complexidade e abrangência do ato de educar

No quarto programa, serão abordadas as principais questões que envolvem uma proposta de educação no cárcere; escolarização com concepção diferenciada; propostas político-pedagógicas diferenciadas; temas transversais x propostas interdisciplinares e transdisciplinares; sentidos para a educação ao longo da vida: atividades educacionais livres; atividades culturais, leitura e biblioteca, atividades esportivas, religiosas, de saúde e lazer; política de atuação interdisciplinar entre os agentes operadores da execução penal. Ao longo do programa, serão debatidos estes temas: O que é uma proposta educacional diferenciada?/ Elevação de escolaridade ou certificação?/ Como produzir e tirar proveito, ao máximo, do aprender por toda a vida em prisões? Qual a participação dos diversos técnicos do sistema penitenciário nos processos educativos na prisão, dentro e fora da escola? Como tornar a prisão um ambiente educativo por excelência?

PGM 5 - Conteúdos e metodologia: a prática docente no cárcere

Questões que envolvem a formação docente para atuar com jovens e adultos privados de liberdade; a atuação do professor no sistema penitenciário; o dia-a-dia em uma escola no cárcere; os conteúdos e as propostas metodológicas que são desenvolvidas nas escolas para jovens e adultos privados de liberdade; projetos político-pedagógicos das escolas; escolas



diferenciadas. Ao longo do programa, serão debatidos estes temas: Quem são os professores? / De onde vêm?/ Como atuam no cárcere?/ Quais são suas concepções pedagógicas quanto ao ensino-aprendizagem para jovens e adultos internos penitenciários?/ Que sentido atribuem à leitura e à escrita entre presos?/ Que valor atribuem aos temas ética, direitos humanos, drogas, sexualidade e cidadania na educação no cárcere?/ Escolas diferenciadas ou diferentes?

Bibliografia

BRASIL. *Brasil: informações penitenciárias*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional, abr. 2001.

BRASIL. *Código de Processo Penal*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 21 ed. atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. *Diretrizes básicas de política criminal e penitenciária*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional, 2000.

BRASIL. *Regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil*. Brasília: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 1995.

BRASIL. *Regras de Tóquio*: comentários às regras mínimas das Nações Unidas sobre as medidas de não-privativas de liberdade. Brasília: Ministério da Justiça, 1998.

BREITMAN, Miriam I. Rodrigues. *Mulheres, crimes e prisão*: o significado da ação pedagógica em uma instituição carcerária feminina. (Dissertação de Mestrado).



Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1989.

CAPELLER, Wanda. O direito pelo avesso: análise do conceito de ressocialização. p. 127-134. In: TEMAS IMESC, Soc. Dir. Saúde. 2(2). São Paulo, 1985.

COYLE, Andrew. *Administração penitenciária: uma abordagem de direitos humanos – Manual para servidores penitenciários*. Londres: Internacional Centre for Prison Studies, 2002.

DOWDNEY, Luke. *Crianças do tráfico: um estudo de caso de crianças em violência armada organizada no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GARLAND, David. As contradições da “sociedade punitiva”: o caso britânico. p. 59-80. In: *Revista de Sociologia e Política*, n. 13, Curitiba, nov. 1999.

_____. *Punishment and modern society: a study in social theory*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1961.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Política pública de educação penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro* (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC, 1993.

_____. Educação e trabalho como propostas políticas de execução penal. p. 73-84. In: *Alfabetização e Cidadania. Revista de educação de jovens e adultos*, Brasília: RAAAB/UNESCO/Governo Japonês, 2006.



_____. [et al.] As condições de encarceramento no Rio de Janeiro. p. 103-123. In: *Revista Comunicações do ISEER (Religiões e Prisões)*, n. 61, Ano 24, Rio de Janeiro, 2005.

_____. As políticas de encarceramento no Brasil. *Boletim Informativo do Programa Políticas da Cor*, n. 14. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, jul. 2004.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Análise da política pública de educação penitenciária do estado do Rio de Janeiro. p. 48-54. In: *Teias. Revista da Faculdade de Educação*, n. 6, Rio de Janeiro: UERJ, jul./dez. 2003.

_____. Brasil: um país que só prende e não aprende. p. 63-74. In: *Revista Após. Revista Acadêmica da Associação de Pós-Graduação da PUC-Rio*, Ano 2, 1. ed., Rio de Janeiro, 2002.

LEMGRUBER, Julita. *Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres*. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

MAEYER, Marc de. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? p. 17-37. In: *Alfabetização e Cidadania. Revista de educação de jovens e adultos*. Brasília: RAAAB/UNESCO/Governo Japonês, 2006.

PASSOS, José Olavo B. dos. *Educação como meio de ressocialização do condenado à pena privativa de liberdade*. Pelotas: EDUCAT, 2000.

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

SANTA RITA, Rosângela Peixoto. *Mães e crianças atrás das grades: em questão o princípio da dignidade da pessoa humana* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da UnB. Brasília, jul. 2006.

THOMPSON, Augusto. *A questão da penitenciária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

WACQUANT, Loïc. *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia/Freitas Bastos, 2001.

ZAFFARONI, Eugênio R. *Em busca das penas perdidas: a perda de legitimidade do sistema penal*. Rio de Janeiro: Revan, 1991.

Sites:

<http://www.mj.gov.br/Depen/default.htm>

<http://portal.mec.gov.br/secad/>

<http://www.unesco.org.br/areas/educacao/areastematicas/alfabeteja/Diretrizes.final.pdf>

<http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d14/index.php>

<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12037>

www.crefal.edu.mx

www.epea.org

www.epea-projectes.org

www.educationinprison.org

Vídeos:



Casa de correção. Direção: Elionaldo Fernandes Julião.

O prisioneiro da grade de ferro. Direção: Paulo Sacramento e Internos do Carandiru.

Visita íntima. Direção: Joana Nin.

O cárcere e a rua. Direção: Liliana Sulzbach

Notas:

Doutorando em Ciências Sociais na UERJ. Mestre em Educação pela PUC–Rio. Ex-diretor da Divisão de Projetos Laborativos e Educacionais da Coordenação de Educação e Cultura da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Rio de Janeiro.

² BRASIL. *Diagnósticos e propostas*. Brasília: Ministério da Justiça/DEPEN, 2006.

³ É importante ressaltar que esta estimativa só se configura caso não sejam cumpridos os cerca de 300 mil mandatos de prisão pendentes na Justiça.

⁴ De uma população de 170 milhões de habitantes, 11,4% destes são analfabetos no Brasil. Usa-se o termo, acredita-se, por não haver estatísticas oficiais sobre o perfil da população carcerária, impedindo de avaliar melhor o conjunto de sujeitos que ficam à margem do direito à educação, mesmo sob a tutela do Estado.

⁵ Esta faixa etária corresponde a 22% da população brasileira.

⁶ Segundo dados do IBGE/2001, 24,1% de 75,4 milhões de brasileiros ocupados recebe até um salário mínimo por mês.

⁷ À época de promulgação da Lei, o termo para designar este nível de ensino era ensino de primeiro grau, o equivalente ao atual *ensino fundamental*, segundo a LDBEN nº. 9.394 promulgada em 1996, e que por isso exige atualização da denominação do nível de ensino.

⁸ Em junho de 2006, teve lugar em Cartagena de Índias (Colômbia) o primeiro encontro de Redes Eurosocial. Nesse encontro, as propostas de intercâmbio



foram acordadas de maneira consensual pelo conjunto dos participantes, com o objetivo de iniciar um processo reflexivo e estratégico de criação da Rede Latino-americana especializada no tema de educação nas prisões. Em 2007, está previsto o Encontro Internacional da Associação Européia de Educação nas Prisões (Irlanda). Para 2008, a Unesco está prevendo a organização da I Conferência Mundial sobre Educação no Sistema Penitenciário (Bélgica).

O PAPEL DA EDUCAÇÃO COMO PROGRAMA DE REINserÇÃO
SOCIAL PARA JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE:
PERSPECTIVAS E AVANÇOS

Carlos José Pinheiro Teixeira¹

Segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça (DEPEN-MJ), a população carcerária brasileira já ultrapassa 400 mil pessoas. Esse número corresponde a 0,21% da população total do país e equivale a dizer que, a cada 100 mil habitantes, existem 210 pessoas presas ou internadas.

A população carcerária no Brasil, como no resto do mundo, é formada basicamente por jovens, pobres, homens, com baixo nível de escolaridade. Pesquisas sobre o sistema prisional indicam que mais da metade dos presos têm menos de trinta anos; 95% são pobres e 96% são do sexo masculino.

Com relação às características educacionais dessa população carcerária, os levantamentos constataram que 70% não completaram o Ensino Fundamental e cerca de 10,5% são analfabetos absolutos. Para agravar a situação, o cumprimento do direito de presos e presas à educação não apenas escapa dos reclamos cotidianos do que se convencionou chamar de opinião pública, como muitas vezes conta com sua desaprovação.

Em termos históricos, esse cenário tem sido confrontado a partir de práticas pouco sistematizadas que, em geral, dependem da iniciativa e das idiossincrasias de cada direção de



estabelecimento prisional. Não se verifica uma aproximação entre as pastas da Educação e da Administração Penitenciária nos estados que viabilize uma oferta coordenada e com bases conceituais mais precisas.

A construção de uma agenda para atendimento a esse segmento populacional se revelou, portanto, da máxima relevância e urgência, o que motivou a elaboração de um projeto de ação conjunta dos Ministérios da Educação e da Justiça brasileiros.

A Educação como direito fundamental e ao longo da vida

O princípio fundamental que deve ser preservado e enfatizado é que a educação no sistema penitenciário não pode ser entendida como privilégio, benefício ou, muito menos, recompensa oferecida em troca de um bom comportamento. Educação é direito previsto na legislação brasileira². A pena de prisão é definida como sendo um recolhimento temporário suficiente ao preparo do indivíduo ao convívio social e não implica a perda de todos os direitos.

No sentido de reforçar este aspecto, vamos elencar e comentar as várias referências ao direito à educação em nossa legislação.

A Constituição Brasileira de 1988 preserva o princípio das Declarações dos Direitos do Homem e estabelece, no Capítulo II, os “Direitos Sociais à educação” como sendo um deles, além de garantir no art. 205 que:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”



Já o art. 208 define de que forma a educação deve ser efetivada e garante que o Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito para todos, inclusive para *“todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”*.

Seguindo este mesmo princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB ratifica este direito e considera que o acesso ao Ensino Fundamental *“é direito público subjetivo”*. Isto significa dizer que o Poder Público pode ser acionado juridicamente para que as pessoas tenham este direito garantido.

No que diz respeito à legislação de Educação de Jovens e Adultos, há um parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB 11/2000), do Conselheiro Jamil Cury, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que explicita a necessidade de atender aos segmentos historicamente marginalizados da oferta pública de educação. Segundo Cury:

“(...) a função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação”.

O Plano Nacional de Educação, votado no Congresso em 2001, no capítulo III referente à Modalidade de Ensino – Educação de Jovens e Adultos, estabelece a necessidade de *“implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendem adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional”*.



Na Lei de Execução Penal de 1984, considerada uma das mais modernas do mundo, encontramos uma seção que trata especificamente da Assistência Educacional. Esta assistência deve ser materializada através da instrução escolar, da formação profissional e da oferta da educação fundamental, obrigatórias e integradas ao sistema escolar.

A assistência educacional já era prevista nas *Regras Mínimas para o tratamento de prisioneiros*, documento aprovado em 1995 pela Organização das Nações Unidas sobre a prevenção do crime e tratamento de delinqüentes.

No âmbito internacional, a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (V Confinteia/1997) afirma a necessidade de uma educação ao longo da vida, no sentido de atender às novas demandas da sociedade e às expectativas de crescimento profissional. A Agenda para o Futuro, elaborada na V Confinteia, reconhece em um dos seus temas o direito dos detentos à aprendizagem. Isto seria feito da seguinte maneira:

- a) Informando os presos sobre as oportunidades de ensino e de formação existentes em diversos níveis, e permitindo-lhes o acesso a elas;*

- b) Elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação;*

- c) Facilitando a ação das organizações não-governamentais, dos professores e dos outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos, o acesso às instituições educativas, estimulando as iniciativas que tenham por fim conectar os cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela.*

No aspecto formal e jurídico, como foi visto acima, o direito à educação é assegurado; o desafio agora é torná-lo possível dentro das unidades prisionais espalhadas por todo o Brasil.

Possibilidades da educação nas prisões

A crise no sistema penitenciário brasileiro é sentida para além dos muros das prisões e pode ser medida através do alto índice de reincidência criminal, pela superlotação e pelas constantes crises e rebeliões. A sensação da população é que as prisões, além de serem ineficientes, estão fora de controle.

Diante deste quadro de crise, como oferecer as assistências previstas na Lei de Execução Penal – LEP, em especial a educação?

A educação nos presídios brasileiros já acontece e não é recente. Há registros de sua existência já nos anos 60 e encontramos oferta em quase todas as unidades da Federação.

O grande problema é que esta oferta se organiza de forma precária e sem uma institucionalização na rede de ensino, como prevê a LEP. Na maior parte das Secretarias responsáveis pela Administração Penitenciária não há um setor para organizar a assistência educacional. Na falta de orientações por parte do Ministério da Educação, os Estados e o Distrito Federal foram organizando a oferta de acordo com o seu entendimento e suas possibilidades e isto talvez explique um percentual tão baixo de presos participando de atividades educacionais.

Uma possibilidade real no planejamento da oferta de educação nas prisões é que ele seja realizado a partir de uma articulação entre as duas Secretarias diretamente implicadas: a Secretaria de Educação e a Secretaria responsável pela administração penitenciária. Esta



oferta pode ser feita de, pelo menos, duas formas: oferecendo salas de aula nos presídios que estejam vinculadas a determinadas escolas da rede pública ou, se for o caso e houver condições para isto, escolas que funcionem dentro das unidades prisionais e que possuam a mesma estrutura administrativa da escola da rede. Vários gestores das unidades, em função das dificuldades de oferecer uma educação presencial, optam pela aplicação de exames.

A prisão, sabidamente, é um espaço regido pela preocupação com a segurança. Nesse caso, qual seria a educação possível dentro dela? Quais os significados que devem ser atribuídos ao espaço da escola dentro das prisões?

Estas são duas das várias questões formuladas por quem atua dentro das unidades prisionais, sejam educadores ou agentes penitenciários. O desafio talvez seja definir uma equação em que educação e segurança não apareçam como antagônicas e que possam ser entendidas como co-existentes.

Se entendermos a educação como um direito, talvez não seja necessário aceitar a idéia da instrumentalização da educação nas prisões e transformá-la numa estratégia de ressocialização. Isto pode ocorrer, e é bom que aconteça, mas não precisa ser a justificativa para a presença da educação nas prisões.

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.

Política Pública de Educação de Jovens e Adultos: a parceria entre o MEC e Ministério da Justiça



A iniciativa do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), órgão do Ministério da Justiça (MJ) responsável pela gestão da política penitenciária do país, de procurar o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC) foi motivada pela forte compreensão a respeito da necessidade de buscar ações fundamentadas na intersectorialidade para o alcance de resultados efetivos no campo da educação prisional. A construção de um diálogo permanente entre os dois órgãos visa assegurar que a oferta de educação nas prisões se desenvolva como um direito básico de cidadania e que o atendimento da população presa ou egressa se dê, prioritariamente, no contexto das políticas oficiais de Educação de Jovens e Adultos.

Desde o início de 2005, os técnicos do MEC/SECAD e do DEPEN realizaram diversas reuniões e oficinas de trabalho, na perspectiva de construção de uma verdadeira agenda intersectorial para a alfabetização e a elevação da escolaridade desse público.

Os desafios encontrados pelos órgãos ministeriais para o enfrentamento dessa realidade situavam-se, em síntese, em dois níveis: a expansão da oferta dos serviços regulares, incluindo-se a população prisional nas políticas oficiais de EJA do Estado Brasileiro; e a definição de parâmetros mais específicos de qualidade que devem pautar a oferta, tendo em vista a singularidade do ambiente prisional.

Não se trata, assim, apenas de ampliar o atendimento, mas promover uma educação que contribua para a restauração da auto-estima 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.



A estratégia adotada pelos Ministérios para a elaboração dos parâmetros para a educação nas prisões foi a realização de Seminários que contaram com a participação de gestores de unidades, secretários, técnicos, agentes penitenciários, educadores e pesquisadores, como também, os principais interessados e beneficiados pela política, os presos e presas. As Diretrizes para a oferta de educação de jovens e adultos são o resultado de um diálogo pioneiro e se constituem um marco referencial na história da educação de jovens e adultos.

O desafio posto é que o Governo Federal e os governos estaduais, junto com a sociedade civil, trabalhem para o refinamento e a concretização destas proposições, o que demanda avanços no sentido de transformá-las em fundamentos de uma política pública consistente para o setor.

Considerações finais

O sucesso de qualquer política pública depende do envolvimento, em sua formulação, de todos aqueles que atuam na área a ser atendida. No caso específico da educação nas prisões é preciso que ocorra uma mudança cultural no entendimento do papel das prisões. Apesar de a lei ter mais de duas décadas de existência, ainda não foi cumprida na sua essência.

As prisões não podem continuar sendo um assunto de poucos e os presos não podem continuar “invisíveis” para a sociedade nem *glamourizados*, nem demonizados pela mídia. Os últimos acontecimentos têm mostrado que esta é uma questão fundamental que deve ser enfrentada com a participação direta da sociedade civil organizada.

Problemas complexos não podem ser respondidos com simplificações e falsas verdades que, de tão repetidas, se cristalizam. É preciso que conheçamos melhor o problema, e para isto é necessário que as universidades incorporem esta temática e promovam a criação de grupos de estudos interdisciplinares e apontem caminhos possíveis.



É preciso mudar as prisões e a oferta da educação é uma das ações possíveis e necessárias, mas é preciso que ela faça parte de uma política pública integrada que envolva todas as assistências previstas na Lei de Execução Penal.

Notas:

Constituição Federal de 1988; A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Lei n. 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação (PNE); Lei n. 7.210 (11/7/1984), denominada Lei de Execução Penal.

OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE

Elionaldo Fernandes Julião¹

Com a crescente onda de violência que vem assolando as grandes metrópoles nos últimos tempos, o problema da violência urbana e da criminalidade tem causado comoção. Discutem-se as causas e, principalmente, o combate ao crime, questionando-se as punições e sua aplicação como forma de frear essa crescente criminalidade.

Como muitos outros países no mundo ocidental, o Brasil vem apresentando, nos últimos anos, taxas crescentes de encarceramento. Hoje somos o quarto país que mais encarcera no mundo, estamos atrás somente da China, Estados Unidos e Rússia. O número cada vez maior de indivíduos reclusos tem sido acompanhado de um crescente sucateamento do Sistema Prisional e, conseqüentemente, das condições mínimas adequadas que atendam aos requisitos da tutela de presos ou de cumprimento de penas nos termos das exigências legais e institucionais estabelecidas em convenções internacionais.

O regime prisional no Brasil (absolutamente ilegal, pois contraria a Lei de Execuções Penais) é o da “prisão coletiva” onde estão todos os tipos de delinqüentes separados não pela gravidade dos crimes pelos quais foram condenados, mas, normalmente, pelos laços de pertencimento, fidelidade ou submissão a grupos organizados no mundo do crime, na medida da rivalidade existente entre eles.

Como já comentamos na proposta da série, nos 1.006 estabelecimentos penais do país, encarceraram-se mais de 350 mil pessoas² e a população carcerária no Brasil continua crescendo, assustadoramente. A cada mês, o sistema prisional recebe mais de 8 mil pessoas, enquanto são libertados apenas 5 mil. Avalia-se que, para acabar com a superlotação, seria preciso criar mais de 130 mil vagas³.

O perfil dos presos reflete a parcela da sociedade que fica fora da vida econômica. É uma massa de jovens, do sexo masculino (96%), pobres (95%), não-brancos (afrodescendentes) e com pouca escolaridade. Acredita-se que 70% deles não chegaram a completar o Ensino Fundamental e 10% são analfabetos absolutos⁴. Cerca de 60% têm entre 18 e 30 anos⁵ — idade economicamente ativa — e, em sua maioria, estavam desempregados quando foram presos e viviam nos bolsões de miséria das cidades.

Cada detento custa para os cofres públicos do Estado em média cerca de R\$ 750,00 por mês, ou seja, 2 salários mínimos⁶, chegando, em alguns estados, a alcançar R\$ 1.200,00.

Em virtude do déficit de número de vagas nas prisões, das suas precárias condições de habitabilidade e da falta de programas de assistência médica, social e jurídica, constantes movimentos de resistência e revolta por parte dos presos têm ocasionado a destruição de instalações e equipamentos, a morte de policiais, funcionários e presos, o que tem exacerbado os sentimentos de insegurança e medo na população urbana.

As políticas de execução penal nas sociedades ocidentais

Observando as populações que compõem as prisões, bem como as notícias que preenchem as páginas policiais dos jornais, fica evidente serem os crimes de rua e os assassinatos ordinários



os que proporcionam maior chance ao ator envolvido de ser perseguido pela polícia e condenado pela Justiça.

Seja no Rio de Janeiro, seja em Nova York, Paris, Buenos Aires e/ou Cingapura, é fato convir que o interno penitenciário é, em sua grande maioria, o excluído de direitos sociais relevantes.

Conforme Loïc Wacquant, sociólogo norte-americano, pesquisador do Sistema Penitenciário, não é privilégio do Brasil estar, cada vez mais, encarcerando as suas mazelas sociais. Estamos inseridos em um movimento mundial pautado sobre “a política de *ação afirmativa carcerária*” do neoliberalismo. Segundo ele, a “supressão do Estado econômico, o enfraquecimento do Estado social” se contrapõem ao fortalecimento e à glorificação do Estado penal no mundo. Enquanto no Brasil encarceramos os negros, os pobres e os analfabetos, nos Estados Unidos, por exemplo, se mantêm atrás das grades as frações decadentes da classe operária, os negros pobres das cidades e os imigrantes latino-americanos que invadem os estados norte-americanos, em busca de um ideal utópico economicista “de vida melhor”.

Neste sentido, parece correto supor que o sistema penal foi instituído socialmente com o objetivo de aprisionar as suas mazelas sociais, colocando para “debaixo do tapete” as suas chagas abertas pela exclusão social e pela ganância por poder, geradas pelas lutas de classes.

As políticas de execução penal no Brasil

Nos últimos anos, grupos de defesa dos direitos humanos e órgãos oficiais expressaram preocupação crescente com a administração do sistema prisional brasileiro e a falta generalizada de consideração para com os direitos dos presos. Nigel Rodley, relator especial

da ONU para a tortura, visitando prisões brasileiras no ano de 2000, afirmou que tratamos nossos presos como animais violentos.

Várias Comissões Parlamentares de Inquérito (CPI), instauradas nos últimos anos nos estados, descrevem, em sua maioria, situações praticamente idênticas ao que se verifica, a qualquer momento, em qualquer unidade penal do país: superlotação, ociosidade, violência e falta de atendimento às necessidades básicas dos presos. Passados 25 anos da divulgação dos resultados da primeira CPI instaurada na Câmara dos Deputados para avaliar o sistema penitenciário do país, o Poder Público continua alheio à dramática situação do sistema, e rigorosamente nenhuma das recomendações foi de fato implementada. Entre essas recomendações estava a de reservar a pena privativa de liberdade para criminosos perigosos, responsáveis por crimes graves, submetendo os outros a penas alternativas ao encarceramento.

As medidas socioeducativas

Não diferentes disso têm sido as políticas implementadas pelas instituições responsáveis pelas medidas socioeducativas no Brasil. Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) represente um reflexo positivo do avanço nas discussões sobre o tema, pouco ainda caminhamos, na prática, com relação às políticas de atendimento aos jovens em conflito com a lei.

Valorizando uma política extremamente punitiva, a execução de medidas socioeducativas quase se restringe ao “encarceramento”, ou seja, à privação de liberdade dos jovens, não garantindo a sua participação, durante a internação, em programas voltados para sua reinserção social.



O sistema educacional, bem como os programas sociais existentes, em linhas gerais, procuram atender a um interesse imediato e elementar de simplesmente “libertar” os jovens do ócio, não oferecendo novas possibilidades para uma vida social mais saudável.

Como resultado, obtemos um elevado índice de reincidência, quando não o encaminhamento dos jovens para uma unidade prisional, na sua condição de “jovem adulto”.

Perspectivas com o encarceramento

O simples encarceramento tem mostrado ser insuficiente, sem um adequado programa socioeducativo, para recuperar efetivamente um número significativo de apenados, acarretando, com isso, um progressivo aumento de ônus para a sociedade, além de vir degradando a níveis extremamente dolorosos a condição humana desses sujeitos.

É importante ressaltar que se estima que a reincidência entre adultos egressos penitenciários no Brasil gira em torno de 50%, chegando, em algumas regiões, a atingir 80%⁷. São esses dados tão significativos que sugerem a reavaliação e, conseqüentemente, a “desinstalação” da atual “cultura da prisão”, ou seja, da idéia de que a verdadeira punição só é obtida por meio da pena privativa de liberdade.

A falta de políticas públicas para atendimento aos presos que pagam suas dívidas com a Justiça e retornam às ruas, dispostos a levar uma vida normal, ajuda a alimentar a espiral da criminalidade. Quem se “ressocializa”, geralmente o faz por conta própria, pois, em uma avaliação mais aprofundada dos fatos, poucas são as propostas do Estado existentes para tal. A Lei de Execuções Penais, por exemplo, exige que todos os condenados exerçam algum tipo de trabalho, bem como que os presos tenham garantido o acesso ao Ensino Fundamental. Mas apenas 26% participam de alguma atividade laborativa e 17,3% estudam.



Considerações finais

O sistema penitenciário brasileiro, nos últimos tempos, tem sido encarado pelos governantes como uma verdadeira “caixa preta”. Muito se discute e pouco se sabe sobre a sua verdadeira realidade. Um conjunto significativo de pesquisadores vem se dedicando aos estudos sobre a problemática da violência e da criminalidade. Em contrapartida, poucos estudam a problemática da prisão. Reconhece-se que não é possível compreender o movimento da criminalidade urbana ignorando o funcionamento das agências de controle e repressão ao crime.

Cada vez mais, constatamos a necessidade de ampliação da discussão e pesquisa do tema, com ênfase em abordagens interdisciplinares nas universidades e institutos de pesquisa, possibilitando subsídios concretos para os formuladores de políticas públicas.

Como podemos observar, estamos falando de um tema bastante complexo e que merece a nossa atenção, pois, principalmente, existe a necessidade urgente de uma reflexão que venha abarcar um olhar interdisciplinar sobre as questões que envolvem os direitos humanos na sociedade contemporânea. Indiscutivelmente, cada vez mais se torna fundamental unir esforços em estudos que ofereçam subsídios técnicos e teóricos, os quais venham corroborar com o trabalho prático em andamento.

Bibliografia

BRASIL. *Regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil*. Brasília: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 1995.

BRASIL. *Regras de Tóquio: comentários às regras mínimas das Nações Unidas sobre as medidas não-privativas de liberdade*. Brasília: Ministério da Justiça, 1998.



COYLE, Andrew. *Administração penitenciária: uma abordagem de direitos humanos – Manual para servidores penitenciários*. Londres: Internacional Centre for Prison Studies, 2002.

DOWDNEY, Luke. *Crianças do tráfico: um estudo de caso de crianças em violência armada organizada no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Política pública de educação penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro* (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC, 1993.

LEMGRUBER, Julita. *Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres*. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

WACQUANT, Loïc. *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia: Freitas Bastos, 2001.

Notas:

Doutorando em Ciências Sociais na UERJ. Mestre em Educação pela PUC–Rio. Ex-diretor da Divisão de Projetos Laborativos e Educacionais da Coordenação de Educação e Cultura da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Rio de Janeiro. Consultor desta série.

² Ministério da Justiça/ DEPEN. *Diagnósticos e propostas*. Brasília, 2006.

³ É importante ressaltar que esta estimativa só se configura caso não sejam cumpridos os cerca de 300 mil mandatos de prisão pendentes na Justiça.

⁴ De uma população de 170 milhões de habitantes, 11,4% destes são analfabetos no Brasil.

⁵ É importante evidenciar que esta faixa etária corresponde a apenas 22% da população brasileira.

⁶ Segundo dados do IBGE/2001, 24,1% de 75,4 milhões de brasileiros ocupados recebem até 1 salário mínimo por mês.



⁷ Já quanto aos jovens em conflito com a lei, estes dados não são tão animadores, pelo contrário, seguem na mesma direção, estão entre 40 a 60%, dependendo da região.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE

Elionaldo Fernandes Julião¹

Educação e trabalho são duas importantes categorias que permeiam toda a discussão sobre 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 devam estar articulados. Durante muitos anos, prevaleceu a idéia de que somente através da ocupação profissional do interno se conseguiria verdadeiramente a sua reinserção social. Tanto é que a Legislação Penal brasileira vigente só reconhece a remição de parte da pena através do trabalho². A partir de discussões implementadas por alguns criminologistas, passa a existir um movimento que tenta reconhecer que “a postulação de remição de pena pelo estudo também se mostra juridicamente possível”. Mesmo não estando prevista na Lei de Execuções Penais, através de um acordo tácito de interpretação da Lei de Execuções Penais - LEP, a prática da remição pelo ensino já vem sendo implementada em vários estados da Federação, adotando, a exemplo do Rio de Janeiro, a base de um dia de pena por dezoito horas de estudo³.

Embora tenhamos uma visão contemporânea sobre o papel do trabalho na relação social, dentro do sistema penitenciário, nos países ocidentais, pela prática que podemos observar, o trabalho satisfaz unicamente o objetivo de “diminuir os custos operacionais” e de “manter o

preso ocupado, evitando o ócio, desviando-o da prática de atividades ilícitas, funcionando neste caso como uma espécie de *terapia ocupacional*” (Lemgruber, 1999, p.135).

Compreendido como “dever social e condição de dignidade humana”, o trabalho, segundo a LEP, “terá finalidade educativa e produtiva”, sendo obrigatório ao condenado à pena privativa de liberdade, como mecanismo de compensação social, na medida de suas aptidões e capacidade⁴. Neste sentido, como se pode evidenciar no cotidiano da gestão carcerária brasileira, o sistema de ocupação laborativa no cárcere descumpra as determinações básicas legais estabelecidas para a execução penal, não havendo oferta para todos, funcionando como garantia de privilégio para uns poucos eleitos pelos agentes operadores da execução penal.

Negando o ócio, o trabalho no sistema penitenciário se caracteriza como a adição do castigo à produção de bens e serviços. Já que trabalho pressupõe produção, nada mais favorável para os agentes operadores da Justiça do que utilizar o trabalho como instrumento de reinserção social, visto que estarão, diretamente, dando a oportunidade a indivíduos improdutivos (delinquentes) de se tornarem produtivos.

O ócio, historicamente, é privilégio dos homens livres e o trabalho, principalmente o físico, dos escravos. Não distante da realidade contemporânea, ainda vemos que o ócio torna-se produtivo e saudável para uma pequena camada da sociedade, enquanto para outra é totalmente improdutivo e pernicioso, tornando-se, conforme o ditado, “oficina do diabo”.

As atividades desenvolvidas no sistema penitenciário, em sua maioria, têm a simples finalidade de tirar os internos do ócio, mesmo que nada venham a lhes acrescentar.

Com o slogan “*Suar pela liberdade vale a pena*”⁵, por exemplo, uma Fundação pública do Estado do Rio de Janeiro, responsável pela ocupação profissional dos internos do sistema



penitenciário do estado, vem divulgando as suas atividades. Através de material de divulgação, diz que oferece a possibilidade de recuperação, para reintegração à sociedade, aos internos do sistema penitenciário.

Diante do exposto, percebemos a importância dada ao trabalho dentro do sistema penitenciário e como se compreende o mesmo, independentemente da atividade desenvolvida, como programa de ressocialização. Em linhas gerais, como podemos evidenciar, o trabalho destinado aos internos sempre está associado ao suor, ou seja, ao esforço físico e não ao intelectual.

Não é estranho convir que o sistema penitenciário brasileiro, um dos mais críticos do mundo, valorize o trabalho em detrimento do estudo. Nesse contexto, o estudo é visto apenas como mero complemento do trabalho.

Durante muitos anos, ninguém dentro do sistema se preocupou com a capacitação profissional do interno penitenciário. Hoje, embora ainda timidamente, inicia-se tal discussão. Acredita-se que através da qualificação profissional dos internos, por exemplo, se consiga inseri-los (ou reinseri-los) no mercado da força de trabalho.

Quando perguntados sobre a escola ideal para o sistema penitenciário, por exemplo, a maioria dos agentes operadores da execução penal defende uma escola associada à qualificação profissional, ou seja, uma escola que articule educação e trabalho.

Cientes de que, mesmo qualificados, os egressos penitenciários dificilmente conseguirão se inserir no mercado formal de trabalho, em face das altas taxas de desemprego do país, torna-se fundamental refletir sobre tal proposição. Não é apenas com capacitação profissional que se conseguirá inserir um egresso penitenciário no mercado de trabalho, pois, diante do grande



número de profissionais qualificados desempregados, o mercado se torna cada vez mais seletivo, priorizando novas competências.

Diante das questões explicitadas, várias são as indagações que merecem a nossa atenção, dentre elas, por exemplo: qual o real papel da educação no sistema penitenciário? Como deve se efetivar uma educação para adultos privados de liberdade?

Em recente artigo publicado no Brasil⁶, assinado por um dos maiores especialistas sobre o tema no mundo, o pesquisador Marc de Maeyer (2006, p. 19), reflete sobre a pergunta se “na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?”, e enfatiza:

“(...) 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.”

Criticando e refletindo sobre tal indagação, o pesquisador, recuperando os preceitos defendidos na Declaração de Hamburgo (1996), principalmente a de que “a educação é um direito de todos”, independentemente de idade, raça, sexo, credo ou religião, afirma que educar é promover um direito, não um privilégio; que não se resume a um treinamento prático; mas sim é destacar a dimensão social, profissional e cultural da cidadania.

“O direito à educação deve ser exercido sob algumas condições: não pode ser considerado como sinônimo de formação profissional, tão pouco usado como ferramenta de reabilitação social. É ferramenta democrática de progresso, não mercadoria. A educação deve ser aberta, multidisciplinar e contribuir para o desenvolvimento da comunidade”
(Maeyer, 2006, p. 22).



O pesquisador defende uma educação global, porque, segundo ele, “recolhe pedaços dispersos da vida; dá significado ao passado; dá ferramenta para se formular um projeto individual ao organizar sessões educacionais sobre saúde, direitos e deveres, não-violência, auto-respeito, igualdade de gênero”. Neste sentido, ela não será só formal ou informal, ministrada por professores e técnicos da área de educação, mas também se constituirá de encontros, reuniões, debates, leituras, atitudes etc., bem como será de responsabilidade dos agentes penitenciários, dos assistentes sociais, psicólogos, médicos e enfermeiros.

Compreendida em uma concepção macro, em linhas gerais, devemos defender que “a educação na prisão não é apenas ensino, mesmo que devamos ter certeza de que a aprendizagem de conhecimentos básicos esteja assegurada. (...) a educação deve ser, sobretudo: desconstrução/ reconstrução de ações e comportamentos (Maeyer, 2006, p. 22)”.

Concluindo, é fundamental que se perceba que não é só com a criação de novas escolas, principalmente associadas ao ensino profissional, que resolveremos o problema da educação para jovens e adultos privados de liberdade, mas sim por meio de uma concepção educacional que privilegie e ajude a desenvolver potencialidades e competências; que favoreça a mobilidade social dos internos; que não os deixe se sentirem paralisados diante dos obstáculos que serão encontrados na relação social após o cárcere.

Bibliografia

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Política Pública de Educação Penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC, 1993 (Dissertação de Mestrado).



_____ . Educação e Trabalho como propostas políticas de execução penal. *Revista de Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização e Cidadania*. Brasília: RAAAB/ UNESCO/ Governo Japonês, 2006.

LEMGRUBER, Julita. *Cemitério dos Vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres*. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1999.

MAEYER, Marc de. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?. *Revista de Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização e Cidadania*. Brasília: RAAAB/ UNESCO/ Governo Japonês, 2006.

Notas:

Doutorando em Ciências Sociais na UERJ. Mestre em Educação pela PUC–Rio. Ex-diretor da Divisão de Projetos Laborativos e Educacionais da Coordenação de Educação e Cultura da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Rio de Janeiro. Consultor desta série.

²Art. 126 da Lei n. 7.210/84.

³ Tramita no Congresso Nacional Projeto de Lei para assegurar que este procedimento passe a ter caráter legal, fazendo parte da LEP.

⁴ Art. 31 da LEP.

⁵ Slogan utilizado em material de divulgação das atividades da Fundação Santa Cabrini.

⁶ Alfabetização e Cidadania – *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, n. 19, julho de 2006. “Diversidade do Público da EJA”.

EDUCAÇÃO PRISIONAL: O PROBLEMA DO PONTO DE VISTA DO
CURRÍCULO

Dayse Martins Hora¹
Priscila Ribeiro Gomes²

O que dizer sobre educação prisional? O que falar sobre o assunto, principalmente com os últimos acontecimentos de violência urbana divulgados amplamente pela grande mídia? Crimes hediondos que mobilizaram a sociedade brasileira geraram amplo debate: comoção pública, pleito por mudanças na legislação, votos a favor e contra a ampliação da idade de responsabilidade criminal para jovens e adolescentes, e uma profusão de discursos que não encontram um consenso até o momento. Há certo constrangimento ao falar sobre o tema, porque a última coisa que o conjunto da população quer ouvir é a defesa dos direitos de quem feriu todos os direitos humanos. É difícil, na conjuntura atual, fazer um afastamento da crise para repensá-la, mas é necessário.

O que observamos também, na atualidade, é que grande parte dos segregados do processo econômico é composta, de fato, pelos excluídos do contexto social, passando a ser mais um na estatística prisional. Participam principalmente deste cenário: crianças e jovens vitimizados pelas desigualdades sociais, cujas carências, em todos os sentidos, demonstram um diagnóstico de um grave sintoma social, onde a “cura” torna-se cada vez mais inalcançável, pois vivem uma realidade em que os fatores desfavoráveis são impostos, achando no crime a ferramenta para sobreviver. Perguntamo-nos, então: qual o papel do Estado nestes casos? Passamos a tirar nossas próprias conclusões e percebemos que a intervenção do Estado, que deveria ser máxima, no sentido de concretizar políticas públicas para estas classes, a fim de amenizar a situação, é justamente contrária nestes casos. Complementando nossas idéias, o jurista Luis Flávio Gomes, diz que:



[...] dentre as características mais importantes dessa política econômica liberal destacam-se o individualismo, o consumismo, a alta taxa de desemprego, forte exclusão social, marginalização de grande parcela da população, ausência de políticas públicas na área da educação, saúde, lazer, etc. Parece não haver dúvida que todos esses fatores influenciam decisivamente na criminalidade urbana [...] o jovem consegue superar duas ou três dessas características negativas, mais que isso, seu ingresso na via criminosa é quase inevitável [...]. (Gomes, 2006).

O que falar neste momento? Para além da comoção social, da desordem e da barbárie está a necessidade de políticas públicas de educação e de saúde que não são suficientes, nem adequadas para atender às demandas sociais vigentes. Não há atendimento às necessidades básicas de um grande contingente da sociedade e não poderia ser diferente, da mesma forma não há respostas às mesmas necessidades da população carcerária – isso é óbvio.

O discurso por uma educação prisional existe, as ações vêm se fazendo, entretanto, não são suficientes, nem eficientes. Por quê? No presente texto, pretendemos, evidentemente sem esgotar o assunto, discorrer sobre a questão da educação prisional pelo seu viés curricular. Que currículo é este que vem se efetuando, ou seja, que práticas educativas são desenvolvidas e como o são para efetivar a tão proclamada ressocialização do apenado? Quando dizemos que queremos dar uma nova oportunidade ao preso, que a pena tem um objetivo de ressocialização, onde, quando e como estes discursos se materializam? Nossos argumentos serão na direção de discutir que a resposta está no **currículo** praticado nestes espaços e tempos da prisão.

Se pensarmos na ação educativa como uma estratégia no processo de ressocialização, podemos responder às interrogações de onde, quando e, como, dizendo que é no currículo que essas demandas se efetivam. É aí, no currículo, que elas se materializam. Portanto, quando o discurso profere a ressocialização e, por conseguinte, aponta a educação como uma via, na prática é no currículo que se expressa a concretização destes objetivos.



Há, entretanto, um enfrentamento a ser feito. Estamos falando de currículo como o centro para a discussão da Educação Prisional. Mas, o que se pode pensar, que idéias nos ocorrem inicialmente sobre currículo? Evidente que associamos diretamente currículo a *curriculum vitae*, autobiografia, breve histórico daquilo que somos e que podemos realizar. E, nesta perspectiva, estão nossas qualificações, a “carreira de vida”, o conjunto de dados concernentes ao estado civil, ao preparo profissional e às atividades anteriores de quem se candidata a um emprego. Em suma, um relato devidamente documentado com o qual nos apresentamos, pleiteando uma função no mercado de trabalho. Esta é a primeira idéia que nos ocorre e ela não designa um equívoco, apenas não expressa tudo o que o currículo é.

Currículo é um termo que admite mais de uma significação. Já foi definido como uma série estruturada de resultados; como um conjunto de matérias – o famoso elenco de conteúdos a serem trabalhados; como conjunto de experiências que os estudantes desenvolvem sob a tutela da escola e como intento de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa.

Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, veremos que currículo vem do latim *currere*, no sentido de pista de corrida, percurso realizado, curso, trajetória. Recorrendo a Silva (1999), ele nos diz que no curso dessa “corrida”, que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos. Entretanto, no cotidiano, quando pensamos em currículo, remontamos apenas a conhecimento, abandonando quase por completo que o conhecimento que constitui o currículo está vitalmente ligado àquilo que somos em nossas formas de conceber o mundo, em nossa subjetividade.

De um ponto de vista mais amplo, poderíamos afirmar que toda a vida humana é em si mesma uma “pista de corrida”, na qual traçamos algumas rotas a seguir, abandonamos umas, produzimos algumas, às vezes desconstruímos as já realizadas para reinventarmos outras tantas. Mas na própria corrida da história, identificam-se determinadas “pistas de corrida”,

que no conjunto se constituem e se efetivam nas instituições escolares, lócus privilegiado nas sociedades modernas para a construção histórica e social do currículo.

No sentido que estamos tratando agora, o currículo ganha uma nova dimensão, mais rica e complexa, mais instigante da nossa capacidade de pensar, e estimulante de novos questionamentos. Afirmamos, então, que o currículo é um artefato histórico, social e cultural, cujas formas de domínio no cotidiano não são naturais, muito ao contrário, são produzidas e é neste sentido que usamos a expressão “artefato”, como algo que é produto e, portanto, não é dado pronto, é resultado de diversos processos que numa sociedade excludente têm marcas da dominação. Cabe-nos o exercício contínuo de desvelar essa produção, desnaturalizá-la, e, para tal tarefa, árdua por sinal, se colocam as velhas questões da sociologia do currículo: por que determinado conhecimento e não outro?; por que uma forma de ensiná-lo e não outra?; questões que se resumem no “por quê” das formas de seleção e organização do conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, propõe-se colocar o currículo num espaço maior de investigações, no qual se elencam as suas determinações sociais, históricas e culturais. Ao trilhar essa linha de argumentação, se descortinam, se desnudam outros aspectos: o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento atemporal, tem uma história, diretamente relacionada a formas específicas de organização da sociedade e da educação.

Vencida a etapa de desconstruir as idéias previamente concebidas sobre currículo, podemos retomar a proposta inicial deste texto: por que tratar de currículo na educação prisional? Poderíamos expor algumas justificativas, mas preferimos ficar com apenas uma que

qualificamos como a mais importante para o momento: discutir a relação *Educação Diferenciada, Educação Prisional e Currículo* nos espaços prisionais.

O que há de diferente no currículo que se propõe para uma Educação Diferenciada? À primeira vista, parece algo meio confuso e redundante este tipo de pergunta, mas é proposital e necessária para que possamos refletir acerca do currículo que é oferecido nas escolas prisionais. O conceito de currículo diferenciado, nestes casos, é bastante paradoxal, pois ao analisá-lo de fato, notamos que de diferenciado nada existe, sendo o mesmo já aplicado nas escolas da rede estadual extramuros (fora da prisão), ou seja, o mesmo que é desenvolvido para a Educação de Jovens e Adultos. Convém perguntar: como é possível o mesmo sistema de ensino, os mesmos processos de seleção e organização de conteúdos e objetivos para atender a uma população que se encontra numa realidade totalmente peculiar? Ocorre, neste caso, um estranhamento dos alunos para com estes métodos de ensino que estão sendo oferecidos, e ainda um estranhamento destes métodos em relação à realidade na qual eles estão inseridos, pois isso se choca diretamente com a rotina da Unidade à qual eles estão submetidos.

Ora, o preso, diferentemente dos alunos de uma escola extramuros regular, está condicionado a dispositivos disciplinares específicos, que são mais rigorosos do que em outras escolas, que dizem respeito à manutenção da ordem na instituição penitenciária na qual ele esteja custodiado. Esta realidade, assim como tantas outras, encontra-se impregnada de problemas relacionados à ordem social, política, econômica e também cultural, que influencia diretamente as propostas educativas, principalmente no que tange às formas de organização de tempos e espaços educativos. Por consequência, há um reflexo nos mecanismos de produção de identidade dos indivíduos que ali estão inseridos, implicando diretamente na formação da cidadania. As práticas educativas transportadas de escolas extramuros, sem procedimentos específicos de adequação à educação prisional, terminam por dificultar o reconhecimento dos sujeitos envolvidos. Cabe esclarecer que, quando propomos um currículo diferenciado, não



estamos falando em mudanças de conteúdos, pois desta forma estaríamos cometendo um grande equívoco, mas sim em se repensar as propostas curriculares de modo a adequá-las ao cotidiano prisional e à realidade destes sujeitos apenados.

Cabe aqui fazermos uma pausa para explicar, de forma um pouco mais sucinta, como se dá o cotidiano numa penitenciária, a fim de dar ao leitor uma compreensão melhor do que estamos nos propondo a questionar. Tomaremos, como exemplo, o dia-a-dia de uma Penitenciária Feminina, por acreditarmos ser ainda mais complexa que uma masculina.

Todo dia, pela manhã, às 08 horas, é realizado, em cada unidade, um “confere”. Este procedimento é a conferência de todos os presos para verificar se houve fuga à noite. Em seguida, é servido o café da manhã. Logo após, a cadeia é aberta, as internas são liberadas para sair de suas celas e poderem participar das atividades disponíveis, sendo que grande parte permanece ociosa nos pátios. Em torno das 11 horas, é servido o almoço; das 11h30min às 14:00 horas, as internas ficam trancadas, sendo realizado outro “confere”. Às 16h30min, é servido o jantar, e às 17 horas, todas se recolhem às respectivas celas, para que os agentes possam realizar o “confere” da noite. Nos finais de semana e às quartas-feiras, realizam-se as visitas.

Pelo que podemos constatar diante da rigidez de horários no cotidiano da prisão, concluímos ser muito difícil manter uma escola nestas condições, pois a escola abre às 8 horas, e as presas, neste horário, estão no “confere”, ou seja, chegam atrasadas, na maioria das vezes. A interna é liberada às 11 horas para o almoço. Ainda é retirado um dia na semana, que é o dia de visita. Percebemos, com isso, que o tempo real de estudo é muito pequeno, o que nos leva a insistir na urgência de uma reformulação nas práticas educativas destas escolas.

Além das dificuldades na adequação de propostas pedagógicas e espaços e tempos da prisão, efetivamente não podemos deixar de considerar, também, os recursos financeiros. O orçamento destinado a este tipo de escola é ínfimo, prejudicando sua manutenção em geral e, principalmente, gerando dificuldades na compra de material didático, o que causa desestímulo nas internas, que não podem comprá-los. A maioria destas escolas é obrigada a solicitar recursos junto à Secretaria para a compra do material necessário, sendo a verba concedida de acordo com o número de alunos, e por serem as aulas ministradas em presídios, torna-se difícil o aumento desses recursos, pois não se tem espaço físico para atender a um grande número de alunas. Assim, em algumas unidades, por exemplo, tanto o espaço como as ações educacionais são realizadas de forma improvisada e dirigidas para um pequeno grupo, não atendendo ao efetivo da unidade prisional. A improvisação se justifica, em alguns casos, por falta de apoio dos técnicos administrativos da unidade, bem como, em outros, por falta de recursos humanos e financeiros que venham contribuir com tal prática.

É necessário apontarmos, também, as falhas na legislação vigente que privilegia o trabalho ao estudo. Desta forma, trabalho e escola são um dilema bastante intrigante dentro do ambiente prisional, pois a cada três dias trabalhados, o preso diminui um dia na sua pena, enquanto que para alcançar a remição de penas através do estudo, é necessário que o preso tenha cumprido 18 horas de efetivo estudo, o que corresponde aproximadamente a seis dias de frequência escolar. Fica clara aqui, a preferência do trabalho ao estudo, visto que com o primeiro ainda se recebe um salário. Além de não podermos desconsiderar o lado financeiro, pois o preso passa a dispor de um recurso econômico advindo do trabalho.

O Departamento Penitenciário Nacional, órgão vinculado ao Ministério da Justiça, divulgou recentemente que:

O Brasil tem hoje 361 mil presos, dos quais 70% não completaram o ensino fundamental e 10,5% são analfabetos, segundo dados do Ministério da Justiça. Embora a Lei de



Execução Penal garante ao preso o direito à educação, apenas 18% da população prisional brasileira desenvolve alguma atividade educativa durante o cumprimento da pena. As estatísticas relacionadas aos presos que trabalham também são desanimadoras – 70% deles vivem na mais absoluta ociosidade. [...] A educação não é reconhecida como direito fundamental e há ainda a incompatibilidade do horário da escola e do trabalho, dificultando a participação dos detentos que trabalham. Falta compromisso por parte de alguns professores com a escola do presídio e utilização de metodologia atraente. Uma das principais queixas diz respeito ao fato de o estudo não contribuir para a remição da pena, como ocorre com o trabalho (Ministério da Justiça, 2007).

Assim, seguindo a linha de alguns autores, dentre eles, Thomas Tadeu da Silva, o currículo, como uma prática social, é um elemento produzido e produtor de identidades. O mesmo autor discorre sobre o currículo ser um documento de identidade, no sentido de nossa impressão digital, a forma de nos reconhecermos e de sermos reconhecidos no mundo. Neste contexto, podemos dizer que o currículo, dentro da perspectiva da educação diferenciada, tem como objetivo a produção de novas “segundas vias de identidade”, considerando a ocorrência de que a grande maioria dos presos, ao ingressarem nas penitenciárias, não tem sequer a sua primeira via de identidade. E, aliado a estas circunstâncias, um fato ainda mais grave, mas que acontece em proporções bem menores, é a ausência de registros de nascimento, fazendo com que estes indivíduos não sejam reconhecidos perante a sociedade, ou seja, é como se não existissem para ela. Onde estaria, então, a sua cidadania? A função do currículo é fazer com que o indivíduo se reconheça como sujeito dentro da sociedade, buscando, através da transformação, uma nova identificação, a qual lhe permita uma inserção social. Um cidadão pronto para ser reintegrado ao meio social significa um cidadão com uma nova visão de mundo, um cidadão que tenha conseguido alcançar verdadeiramente uma identidade.

O currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência (Silva, 1999, p. 40).



Quando falamos em educação prisional, não podemos perder de vista que se trata de uma parte da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que a torna ainda mais difícil de ser concretizada. Primeiro, porque a EJA já é colocada à margem pela sociedade e, perante o Estado, sua visibilidade ainda é menor, não tendo um atendimento eficiente do sistema público, principalmente relativo a questões que tangem tanto ao acesso quanto à permanência nas escolas. Segundo, porque quando tratamos de EJA na educação prisional, estamos trabalhando com jovens e adultos encarcerados, o que os torna ainda mais marginalizados, mais longe do alcance de seus direitos. Se o acesso a uma educação eficiente já é de certa forma negado a jovens e adultos que estão fora da vida criminosa, como ficam então aqueles que pagam pelos seus delitos na cadeia?

Cabe lembrar que, independentemente do crime que cometeram, eles estão submetidos à prisão como forma de pagamento da pena, e que a educação tem papel fundamental no processo de inclusão, sendo a educação, segundo a Lei Máxima, 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.

Consideramos, finalmente, que há um desafio pela frente a ser encarado, e cabe a nós, preocupados com a situação educacional do país, os esforços com estudos que ofereçam novos rumos à questão, contribuindo com subsídios intelectuais e técnicos, em busca de alternativas curriculares emancipatórias, criando e recriando propostas nos mais variados espaços e tempos em que estivermos envolvidos, com o objetivo de planejar ações político-pedagógicas eficazes, que possam vir a somar para a concretização da tão sonhada sociedade democrática.

Referências Bibliográficas

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

GOMES, Luis Flávio. **Neoliberalismo, Urbanização desordenada e Miséria. Criminalidade e Violência.** Disponível em: <http://www.promnis.com.br/publique_html/article.php?store=20040705160644153>. Acesso em: 05/12/2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

———. **Lei de Execuções Penais.** Lei nº 7210, de 11 de julho de 1984. Brasília: Imprensa Oficial, 1984.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Matérias Especiais.** Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/noticias/especiais/2006/julho/mtesp210706-presidios.htm>>. Acesso em: 28/03/07.

Notas:

Professora da Faculdade de Educação da UNIRIO.

² Mestranda em Educação da UNIRIO.



Conteúdos e metodologia: a prática docente no cárcere

*Jane Paiva*¹**Primeiras anotações**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido tratada, de modo geral, na sociedade brasileira, como um privilégio concedido a quem não o merece, por tê-lo perdido na infância. Autoridades públicas, políticas, servidores e até mesmo professores, em muitos casos, pensam dessa forma e, por isso, tratam a questão não como direito constitucional², mas como uma benesse que tanto pode funcionar como prêmio, quanto como punição, principalmente no que tange a internos penitenciários, adicionando-se à condenação que também privou jovens e adultos pobres, em sua maioria, do direito à liberdade.

Se a EJA para os demais públicos não é vista como direito, ficando à margem das políticas públicas, historicamente e, muitas vezes, ainda hoje, quando se trata dos apenados, essa situação se acentua, penosamente.

De posse dessa compreensão, 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 a educação pode representar no processo de *ressocialização*, uma das finalidades do confinamento, adotado como controle social sobre o delito, em muitas culturas.



Costuma-se pensar, ainda, que nas escolas em presídios não há *evasão*. O que, afinal, se entende por *evasão* na EJA e, mais ainda, no cárcere?

O conceito de *evasão* na escola para jovens e adultos tem sido bastante equivocado, tomado como um desinteresse do aluno que, por isso, a *abandona*. Este aspecto, sem dúvida, pode também existir, mas é preciso ir além do que aparenta significar, do que aparece na superfície do problema. Jovens e adultos têm a vida adulta como prioridade, o que inclui o cuidado com casa, família, trabalho, responsabilidades financeiras, etc. A escola, embora importante — e por isso voltam a ela — não constitui prioridade, pois as demais exigências colocam-se à frente, diversamente da infância quando, em princípio, estas exigências não deveriam estar presentes (e não estão para muitas crianças). Mais do que falar em *evasão*, portanto, é preciso entender ser este um movimento dinâmico de idas e voltas, em função das necessidades da vida cotidiana, que nem sempre é estável para manter fixados os sujeitos, obrigando-os a migrações constantes de residência, de trabalho, de local de estudo. Mas também é preciso pensar o quanto a própria escola, seus ritos, práticas, rotinas e propostas pedagógicas podem ser responsáveis pelo afastamento dos alunos, desiludidos pela inadequação da oferta em relação ao que vêm buscar.

No cárcere, a forma como a *evasão* se apresenta não tem os motivos da vida como mola propulsora, e talvez quase se possa afirmar que fica mais fácil avaliar o quanto a escola pode estar inadequada para as necessidades e demandas dos sujeitos. Se, por um lado, a privação de liberdade poderia ser um contribuinte para garantir a presença dos alunos na escola, por outro não impede que se afastem, se o projeto pedagógico não levar em conta a realidade desses sujeitos e seus desejos nesse espaço diferenciado do mundo da prisão.

O fato é que essas concepções, intenções, finalidades e modos de conceber a educação nos presídios têm sido muito recentemente discutidos e tratados, tanto por organismos nacionais quanto internacionais. Isso se deve, especialmente, ao avanço intenso dos índices de delitos de

variadas configurações, acirrados por um modelo social excludente, elitista e segregador, que mantém grande parte da população apartada de direitos sociais e de bens de consumo, estes últimos elevados a categorias essenciais para a “felicidade” geral, em que se sobrepõe o caráter de *consumidor* à condição *cidadã*, acima de valores éticos, humanos e solidários.

Essa anotação é imprescindível, considerados os crimes praticados pela maioria de condenados, ligados ao desejo de acesso fácil a bens materiais, a produtos de *status* social e a delitos a eles associados, injustificados principalmente por seduzirem jovens, em grande parte, privando-os do direito ao futuro e a um projeto de vida digna.

Entretanto, nem todos os presídios oferecem a escolarização aos sujeitos ou, quando o fazem, a oferta de vagas é insuficiente para todos que necessitam cumprir a escolaridade básica. Este caminho se põe em conflito com o trabalho na prisão, pelo fato de a remição da pena pelo trabalho competir com a educação, esta nem sempre considerada como forma de, também, remir a pena, ou de utilizar os mesmos moldes da remição pelo trabalho.

Como o direito à educação é medida subjetiva, para o Estado, este é um desafio e um ponto vulnerável, por ter o dever da oferta para todos. Como, então, manter homens e mulheres privados da liberdade sob a sua guarda, sem cumprir o preceito constitucional? Este argumento pode mudar o rumo do entendimento da educação nas prisões e, quem sabe, alterar a formulação de políticas públicas voltadas ao público encarcerado.

Uma outra anotação se faz necessária: a de que as reflexões expressas nesse texto são frutos de variadas e inúmeras experiências de formação continuada com professores de EJA, em redes municipais e estaduais de educação, tanto no estado do Rio de Janeiro, como em muitos lugares do Brasil, por onde tenho estado compartilhando práticas, saberes, vivências. Como o foco dessas formações está posto nos sujeitos, é possível vivenciar a pluralidade de



ambiências que constituem o cenário das práticas pedagógicas que desenvolvem com alunos, porque nesses espaços os professores são os protagonistas que conduzem o percurso dos processos formativos, sob a mediação do formador. Não importa, pois, onde se esteja, são as práticas pedagógicas o pano de fundo da formação, e os narradores dessas práticas não são outros se não os professores.

A certeza de que a EJA, como entendida pela vertente da *escolarização*, responde ao direito de todos à educação, e avança para a perspectiva, ainda não feita política pública, da vertente do *aprender por toda a vida*, leva-me a pensar a formação continuada de professores como também uma ação de educação de jovens e adultos pela perspectiva da profissionalização, condição dos professores que participam, por exemplo, do *Salto para o Futuro*.

Decorre, daí que, levando em conta o contexto e os sujeitos do cárcere, na relação educativa que se estabelece pela via da escola, um importante sujeito se destaca — professores —, mediadores indispensáveis para a consecução do ato educativo.

Quem são esses professores que atuam em presídios no Brasil?

Esse é um primeiro e fundamental aspecto que cabe pensar quando se trata de discutir conteúdos e metodologias de projetos pedagógicos para apenados.

Professores que estão em escolas de presídios nem sempre fizeram esta escolha, porém aspectos procedimentais do sistema educacional os levaram até lá. Escolhas não feitas, mas impostas, podem ser desastrosas quando se trata de docentes para condições tão especiais. Não basta ao sistema, nesse caso, adotar a regra geral de lotação docente nas unidades escolares, mas adotar diferenciações que possam acolher professores motivados para o trabalho em locais diferenciados. A prática pedagógica em condições adversas e ameaçadoras



pode significar um desafio para muitos, impelidos a compreender as razões do cárcere e contribuir com processos de aprendizado para sujeitos privados da liberdade e do saber sistematizado.

Essas escolhas podem ser compartilhadas com os alunos, e a história profissional dos professores também é conteúdo da prática pedagógica, que se põe a criar vínculos entre o mundo da cadeia e o mundo de fora.

O que de novo, no entanto, pode existir na prática pedagógica desses profissionais? Será que há condições prévias de conhecimento para ser professor de jovens e adultos privados de liberdade? Ou aspectos também comuns aos demais alunos de EJA podem, se tomados como referência para uns e para outros, contribuir significativamente para os processos de aprendizado?

Muitas experiências de formação continuada, tanto realizadas com professores de escolas no cárcere como em vários outros lugares, trouxeram alguns indicativos para pensar a questão, tendo como princípio fundante o resgate da *autonomia* dos professores para pensar, planejar, propor, organizar e desenvolver concepções e currículos adequados a jovens e adultos, formulando coletivamente, com todos os sujeitos da escola, o projeto pedagógico que responde ao direito de todos à educação.

O que se precisa saber sobre sujeitos privados de liberdade?

Um primeiro indicativo coloca-se na necessidade de compreender que qualquer trabalho educativo deve partir do conhecimento dos sujeitos nele envolvidos.

Para isso, pensa-se que uma pesquisa exploratória deva favorecer esse conhecimento. Essa pesquisa não precisa, necessariamente, utilizar questionários ou enquetes, mas, principalmente deve, por meio de práticas pedagógicas, favorecer a emergência dos sujeitos, como a revelação de um filme à antiga, mostrando cores, contornos, e entreabrindo portas para se imaginar, mesmo ainda sem saber, as histórias que se escondem em cada sujeito.

Metodologias de história de vida, portanto, podem contribuir para compor esse conhecimento. Sujeitos apenados, como todos os demais, têm histórias de vida para além do cárcere: memórias da escola, histórias de família, de filhos, de companheiros, memórias profissionais, etc. O delito que os levou à prisão é parte dessa história, e nem sempre é isto que desejam associar às suas vidas e às identidades que constituem no espaço a que estão restritos. Saber que todos foram praticantes de delito é muito pouco para reduzir a isto o trabalho pedagógico.

Portanto, conceber possibilidades metodológicas que façam aflorar essas histórias — entrevistas organizadas por todos, ora um representando o entrevistado, ora o entrevistador; leitura de obras e produção de textos que evoquem memórias da infância; oportunidades de revelar funções profissionais e saberes produzidos nessas funções; organização de linhas do tempo com episódios da vida; de “álbum de retratos” que reconstruam histórias familiares; elaboração de questionários de pesquisa com informações sistematizadas, entre outros, podem ser algumas estratégias metodológicas que favoreçam a emergência das múltiplas histórias e os entrelaçamentos possíveis entre elas.

O trabalho realizado pelos professores com os alunos não pode parar aí. Tanto exige uma ação sistematizadora do professor que o conduziu na turma — por meio da qual terá um rico mosaico dos universos, dos mundos e de suas traduções —, como deverá dialogar com o trabalho de outras turmas, oferecendo uma visão ampla de todos os sujeitos que participam do projeto da escola. A idéia é que, em torno desse material, estreitem-se os laços entre saberes,



alunos e professores, todos mobilizados pela vontade de conhecer e de aprender, favorecendo a definição do projeto pedagógico da escola, por meio do qual cada turma pode se reconhecer.

O lugar da biblioteca e dos livros na escola e na vida na prisão

O espaço da biblioteca nem sempre é integrante de um projeto de escola, seja dentro ou fora da prisão. Como lugar que resguarda os bens culturais e o conhecimento sistematizado, caberia a ela constituir o centro do projeto pedagógico, mas também não deve restringir seus “tesouros” ao espaço escolar, transbordando-os para todos os espaços da vida na prisão.

MVBill e Celso Athayde, junto a Luís Eduardo Soares (2005), contam em *Cabeça de porco* que um detento perigoso pela influência que tinha, mesmo preso, no mundo exterior, descobriu os livros e a leitura na prisão. E essa oportunidade o transformou, e transformou sua prática cotidiana e sua história de vida. Um famoso *boxeur* americano³, bem-sucedido nessa prática esportiva, preso injustamente por um crime que não cometera, mas cujas provas foram plantadas para incriminá-lo, em tempos de forte discriminação racial, resistiu à idéia de ser um condenado, alterando seu ciclo de vida em rota contrária à da rotina prisional: dormia de dia e passava as noites acordado... lendo e escrevendo! E justamente seus escritos acabaram por livrá-lo das grades, por terem alcançado jovens que se interessaram pelo caso e saíram em busca de descobrir a verdade, escamoteada pela justiça preconceituosa daquele momento histórico.

O texto literário, pelo universo ficcional que constrói, pode contribuir para fortalecer os vínculos com a realidade, exilando os sujeitos, durante as horas de leitura, do mundo da prisão, em que a docilidade dos corpos e a submissão passam a ser a resposta duramente aprendida por homens e mulheres que, além da liberdade, acabam por perder a identidade.

Como, entretanto, trabalhar textos literários na sala de aula? É possível promover e incentivar a leitura sem, para isso, precisar avaliar a compreensão do que foi lido? Como afastar a leitura da tentação do controle didático, da padronização e da verificação?

Em primeiro lugar, cabe recordar que o direito de todos à educação inclui, precipuamente, o direito de saber ler e de ler, sobre todas as coisas. E saber ler, embora não o oposto, mas complemento, exige saber escrever. Paul Taylor, no Seminário Internacional Paulo Freire, realizado na cidade de Évora, em Portugal, declarou em mesa de debates que um projeto de leitura que não incluía a escrita é um projeto de dominação, em que se aprende a ler a palavra do outro, sem ser capaz de escrever a própria palavra e a própria história.

O trabalho pedagógico, portanto, deve buscar o equilíbrio entre esses dois aspectos, nenhum deles desprezível, se se quiser, efetivamente, construir um projeto emancipador. Ler a palavra do outro significa dotar os sujeitos do que pode haver de melhor na cultura literária, pela qualidade dos escritos que simbolizam e compõem o universo ficcional em prosa e em poesia, em romances, poemas, novelas, contos, crônicas, etc. E escrever a própria palavra é, no mais rigoroso sentido freireano, *pronunciar o mundo*, com suas marcas de classe, de gênero, de etnia, todas feitas histórias e ressignificadas pelo afastamento que se produz entre autor e texto, entretecendo fios e nós que conformam a trama das muitas possibilidades de construção das próprias experiências de vida.

E esse trabalho não fica aí: esparrama-se pelos espaços para além da escola, ocupando os tempos de vida em suspensão que privados de liberdade, sem livros e sem leitura, acabam preenchendo com a rotina desidentificadora que em nada contribui para melhorar a autonomia, a independência e a autogestão da própria vida.

Muitas políticas, na atualidade, vêm incorporando os acervos literários a projetos de Educação de Jovens e Adultos e, nos espaços prisionais, essa começa a ser uma iniciativa louvável, embora enfrente, do mesmo modo que o direito à escolarização, resistências por parte de pensamentos e gestores conservadores, para os quais o direito à leitura é um privilégio, não-digno para privados de liberdade. Professores e gestores escolares têm, nessa questão, papel relevante, na transformação de modos de pensar aprisionados em muitos sujeitos que participam do mundo da prisão, por outros meios livres, libertários.

Das artes de fazer...

Conteúdos e metodologia podem parecer centrais na atuação pedagógica de professores, mas uns e outra não se fazem no vazio, no nada. Só encontram sentido se propostos a partir de sujeitos encarnados, feitos de vida e histórias, de desejo, curiosidade e vontade de saber.

Mais do que seguir um receituário pronto, um programa posto nas mãos de professores supostamente cumpridores de tarefas, é indispensável pensar e resgatar o sentido do ser professor para reconquistar a autonomia, o lugar de profissional crítico e criativo que responde, pelas *artes de fazer*, às necessidades de saber e de aprender de jovens e adultos. Essas artes de fazer são aquelas que guiam professores pela experiência de lidar com o novo, com as demandas renovadas cotidianamente, com o sentido da busca e da investigação permanente, porque básicas em qualquer processo de produção de conhecimento. Nenhum professor precisa temer o que não sabe, mas ter disposição para ir buscar, junto com seus alunos, a produção de caminhos (a metodologia) que leve ao conhecimento que procuram (os conteúdos). Nenhum professor, nem ninguém, sabem nem saberão tudo, e aí se precisa questionar, também: o que é saber tudo?

Do professor envolvido com as *artes de fazer*, espera-se que possa, percebendo o interesse de seus alunos em determinados modos e maneiras de se reapropriarem dos conhecimentos, registrá-las como práticas bem-sucedidas, porque foram atendidas as demandas e correspondidos os interesses dos sujeitos aprendizes.

A escuta aos interesses que trazem, nem sempre desocultados, inclui descobrir o valor que atribuem aos temas ética, direitos humanos, drogas, sexualidade e cidadania na educação no cárcere, temas de muitas interdições práticas na vida de apenados, ou constituintes de burlas continuamente praticadas no claro-escuro das cadeias. E apreender esses temas implica aprender com eles os sentidos e as significações que construíram na pele esfolada da privação de liberdade.

É preciso voar

Escolas diferenciadas ou diferentes para sujeitos privados de liberdade?

Esta parece encerrar a pergunta-chave que pode ajudar a pensar o papel de cada sujeito professor na construção de um projeto pedagógico *novo* para sujeitos privados de liberdade. *Novo* porque fruto da formulação de sujeitos reais, com necessidades próprias e circunstanciadas na vida e no tempo histórico. *Novo* porque sempre renovado, jamais paralisado, nem paralisante. *Novo* porque histórico, feito com e para jovens e adultos que perderam a vida no alcance de um vôo impossível.

Tanto na prisão, como fora dela, as escolas para jovens e adultos precisam ser, sempre, diferenciadas. Diferenciadas pelo respeito à diversidade dos que acolhe, às histórias de vida e de interdições que trazem, às expectativas que passaram a conformar o projeto de estudo como um caminho possível de reconciliação com processos de aprendizagem. Impossível



pensar que não possa ser assim, que se possa fazer educação sem arte, sem conquista, sem *captura*. Nas armadilhas que os projetos pedagógicos muitas vezes preparam para os sujeitos, o desejo e o sonho, de todo modo, não se aprisionam, se professores e alunos não quiserem. E juntos, com certeza, podem voar ao encontro de uma escola diferenciada que seja o espaço da liberdade de aprender e de conhecer.

Referências bibliográficas

ATHAYDE, Celso, MVBILL, SOARES, Luís Eduardo. *Cabeça de porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

BRASIL. Lei nº. 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

TAYLOR, Paul. Por uma pedagogia do carinho. *In*: LINHARES, Célia, TRINDADE, Maria Nazareth. *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2003.

Notas:

Professora da Faculdade de Educação da UERJ.

² A Constituição Federal de 1988 devolveu aos cidadãos em geral o direito de todos à educação, independentemente da idade, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 estabeleceu que esse direito é assumido como dever do Estado para o ensino fundamental.

³ Trata-se de *Hurricane* (Furacão), uma história verídica que foi filmada, esteve em circuito comercial e pode ser encontrada em locadoras.



Presidente da República
Luís Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Fernando Haddad

Secretário de Educação a Distância
Ronaldo Mota

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO

Diretora do Departamento de Produção e Capacitação em Educação a Distância
Leila Lopes de Medeiros

Coordenadora Geral de Produção e Programação
Viviane de Paula Viana

Supervisora Pedagógica
Rosa Helena Mendonça

Acompanhamento Pedagógico
Sandra Maciel

Coordenação de Utilização e Avaliação
Carla Inerelli
Mônica Mufarrej

Copidesque e Revisão
Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração
Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TVE Brasil
Gerência de Criação e Produção de Arte

Consultor especialmente convidado
Elionaldo Fernandes Julião

Email: salto@mec.gov.br
Home page: www.tvebrasil.com.br/salto
Rua da Relação, 18, 4º andar - Centro.
CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)
Maio 2007

