

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
UNOCHAPECO
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Políticas Sociais e Dinâmicas
Regionais

Flávio Antônio Manfrin

**O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -
EJA NA PENITENCIÁRIA AGRÍCOLA DE CHAPECÓ-SC: sua
configuração no campo socioeducacional**

Chapecó - SC, Jun. de 2016

FLÁVIO ANTÔNIO MANFRIN

**O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -
EJA NA PENITENCIÁRIA AGRÍCOLA DE CHAPECÓ-SC: sua
configuração no campo socioeducacional**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Políticas Sociais e Dinâmicas
Regionais da Universidade
Comunitária da Região de Chapecó.
Professor(a) Orientador(a) – Dra.
Myriam Aldana Vargas Santin

Chapecó - SC, Jun. de 2016

Ficha catalográfica

M276p	<p>Manfrin, Flávio Antônio</p> <p>O Programa de Educação de Jovens e Adultos - EJA na Penitenciária Agrícola de Chapecó-SC : sua configuração no campo socioeducacional / Flávio Antônio Manfrin. 2016. 143 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2016</p> <p>Inclui bibliografias</p> <p>1. Penitenciária Agrícola de Chapecó (SC) - Educação. 2. Educação de adultos. 3. Prisões - Educação. I. Aldana, Myriam. II. Título.</p> <p>CDD 21 -- 374</p>
-------	---

Catálogo elaborado por Daniele Lopes CRB 14/989
Biblioteca Central da Unochapecó


UNOCHAPECÓ

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais

**O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA
NA PENITENCIÁRIA AGRÍCOLA DE CHAPECÓ-SC:
SUA CONFIGURAÇÃO NO CAMPO SOCIOEDUCACIONAL**

Flávio Antônio Manfrin

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de
Mestre em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais
sendo aprovado em sua forma final.

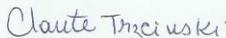


Prof. Myriam Aldana Vargas Santin, Dra. em Ciências Humanas
Orientadora

BANCA EXAMINADORA



Prof. Luiz Carlos Chaves, Dr. em Sociologia Política



Prof. Cláudio Trzcinski, Dra. em Engenharia de Produção

Chapecó, 29 de junho de 2016.

AGRADECIMENTOS

Nesses dois últimos anos de estudos e pesquisas, possibilitaram que eu pudesse, além de realizar um sonho, agregar conhecimentos que me permitem ter uma visão mais racional sobre a convivência humana e como as pessoas que nos cercam são importantes para construção desse conhecimento.

Por isso agradeço a todos que contribuíram significativamente na elaboração dessa dissertação.

Agradeço a Deus pela dádiva da vida e por me orientar e nos momentos de dúvida e indecisões.

Agradeço aos meus professores do programa de pós graduação em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais, em especial a minha orientadora, professora Dra. Myriam Aldana Vargas Santin, pela paciência, persistência e dedicação incondicional para que eu me posicionasse corretamente na busca do conhecimento científico.

Agradeço a aos meus filhos Tobias, Flávia, Amanda e Cassiano, e, principalmente minha esposa Débora, por compreenderem que a minha ausência nos momentos de convívio familiar e a minha dedicação aos estudos eram para contribuir no meu crescimento moral e intelectual.

Agradeço às instituições que permitiram a realização desse estudo, GERED e o CEJA de Chapecó e principalmente a Administração da Penitenciária Agrícola de Chapecó nas pessoas do então diretor, senhor Luiz Carlos Preuss e o gerente de saúde, educação e promoção social, senhor Edson Ramos.

E, finalmente, aos sujeitos de pesquisa que permitiram que esse estudo se tornasse realidade.

MANFRIN, Flávio Antônio. **O Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA na Penitenciária Agrícola de Chapecó – PACH: sua configuração no campo socioeducacional.** 2016. 143f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

RESUMO

Esse estudo trata de uma análise do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA na Penitenciária Agrícola de Chapecó – PACH como uma configuração socioeducacional, a relevância do tema se embasa no desafio de promover a Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade, levando-se em consideração aspectos relacionados aos direitos constitucionais de acesso à educação, direitos humanos e as diretrizes educacionais para a educação prisional. Para o embasamento dos direitos à educação buscou-se referência na Constituição Federal de 1988, na Lei das Diretrizes Básicas da Educação – LDB de 1994, na Lei de Execuções Penais de 1984 e na Cartilha elaborada pela UNESCO na V CONFINTEA em Hamburgo no ano de 1997. Como embasamento teórico, trazem-se simultaneamente as argumentações dos autores: Paulo Freire e Michel Foucault sobre a teoria de educação de jovens e adultos e espaço de privação de liberdade. Apresenta-se também um resgate histórico da evolução do Código Civil brasileiro e a realidade do ambiente carcerário e da educação prisional no sistema penal do país, do Estado de Santa Catarina e especificamente da Penitenciária Agrícola de Chapecó. No campo, a pesquisa adotou caráter qualitativo, em uma abordagem integrada de técnicas e métodos, composta de entrevistas semiestruturadas e levantamento documental. Na escolha dos sujeitos de pesquisa adotou-se o critério de relevância e no levantamento documental, utilizou-se de dados públicos de instituições oficiais do governo MEC, DEPEN, DEAP, IBGE, SJC, PACH, CEJA. A análise temática dos dados partiu de uma pré análise, leitura flutuante e formulação dos questionamentos. Os resultados da pesquisa estão apresentados em três categorias de análise: conhecer a estrutura do Programa EJA, onde identificou-se que existe uma estrutura bem montada, mas não há incentivo para que o preso ingresse na escola prisional; estabelecer uma relação entre a condição de privação de liberdade do detento e a concepção de educação formal dos sujeitos de pesquisa, todos os envolvidos na educação carcerária, acreditam na educação, mas se atêm exclusivamente às obrigações legais, nada além

disso; e a contribuição do Programa EJA como ferramenta de reinserção social dos sentenciados, o programa EJA, é o que tem de disponível para a educação dos detentos, mas a metodologia não atende por completo as aspirações de reintegração social.

Palavras-chave: Educação. Socioeducacional e Programa EJA

MANFRIN, Flávio Antonio. **The Youth and Adult Education Program - EJA in Agricultural Penitentiary Chapeco - PACH: its setting in the social and educational field.** 2016. 143f. Dissertation (Masters in Social Policy and Regional Dynamics) - Community University of Chapecó Region.

ABSTRACT

This study is an analysis of the Youth and Adult Education Program - EJA in Agricultural Penitentiary Chapeco - PACH as a socio-educational setting, the relevance of the theme underlies the challenge of promoting adult education in places of deprivation of liberty, taking into account aspects related to the constitutional rights of access to education, human rights and educational guidelines for prison education. For the basis of the right to education was sought reference in the Constitution of 1988, the Law of Education Basic Guidelines - LDB 1994, the Criminal Enforcement Act of 1984 and the booklet drawn up by UNESCO in CONFINTEA V in Hamburg in the year 1997. As a theoretical basis, simultaneously brings up the arguments of the authors: Paulo Freire and Michel Foucault on youth education theory and adults and space of deprivation of liberty. also presents itself a historical evolution of the Brazilian Civil Code and the reality of the prison system and prison education in the criminal justice system of the country, the State of Santa Catarina and specifically the Agricultural Penitentiary in Chapecó. In the field, the research adopted qualitative, in an integrated approach to techniques and methods, composed of semi-structured interviews and documentary survey. In the choice of research subjects adopted the criteria of relevance and documentary survey, we used public data from official government institutions MEC, DEPEN, DEAP, IBGE, SJC, PACH, JSCA. Thematic analysis of the data came from a pre analysis, initial reading and formulation of questions. The research results are presented in three categories of analysis: to know the structure of the adult education program, where it is identified that there is a well assembled structure, but there is no incentive for the prisoner enter the prison school; establish a relationship between the detainee freedom of deprivation condition and design of formal education of the subjects, all those involved in prison education, believe in education, but generally keep exclusively to legal obligations, nothing more; and the contribution of adult education program as a social reinsertion tool of convicts, the EJA program, is what is available for the education of

inmates, but the methodology does not meet in full the aspirations of social reintegration.

Keywords: Education. Socio-educational and adult education program.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa	72
Quadro 2 - Perfil do aluno/preso	103
Quadro 3 - Motivo de evasão escolar	103
Quadro 4 - Tempo de escola do aluno/preso	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vista aérea da penitenciária agrícola de Chapecó	87
Figura 2 - Organograma do DEAP.....	88
Figura 3 - População prisional (evolução das pessoas privadas de liberdade, em mil).....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tipos de crimes cometidos.....	77
Tabela 2 - Classes econômicas – em milhões de habitantes.....	78
Tabela 3 - Grau de escolaridade dos presos.....	80
Tabela 4 - Alunos matriculados no EJA na PACH.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Pesquisa.
ACADEJUC	Academia de Justiça.
AIDS	Síndrome da imunodeficiência Adquirida.
APED	Ações Pedagógicas Descentralizadas.
CASE	Centro de Atendimento Sócioeducativo.
CASEP	Centro de Atendimento Sócioeducativo Provisório.
CEB	Câmara de Educação Básica.
CEE	Conselho Estadual de Educação.
CEEBJA	Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos.
CF	Constituição Federal.
CEE/SC	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos.
CEP	Conselho de Ética.
CESUMAR	Centro Universitário de Maringá.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CNJ	Conselho Nacional de Justiça.
CNPC	Conselho Nacional de Política Criminal.
CNS	Conselho Nacional de Saúde.
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos.
DEC.LEI	Decreto Lei.
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional.
DEAP	Departamento de Administração Prisional.
DHESCA	Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais Culturais e Ambientais.
DOU	Diário Oficial da União.
DVD	<i>Digital Versatile Disc.</i>
EAD	Educação a Distância.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.
FENORD	Fundação Educacional Nordeste Mineiro.
GEAP	Gerência de Apoio Psiquiátrico.

GEJUD	Gerência Judiciária.
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada.
GEPEN	Gerência de Execuções Penais.
GERED	Gerência de Educação.
GEROE	Gerência de Orientação e Assistência ao Egresso.
GEVIG	Gerência de Escolta e Vigilância.
HIV	Vírus da imunodeficiência Humana.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IESI	Instituto de Ensino Superior Integrado.
INFOPEN	Sistema Integrado de Informações Penitenciárias.
LDB	Lei das Diretrizes Básicas.
LDBEN	Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional.
LED	<i>Light Emitting Diode.</i>
LEP	Lei de Execuções Penais.
MEC	Ministério de Educação e Cultura.
MJ	Ministério da Justiça.
PCC	Primeiro Comando da Capital.
PACH	Penitência Agrícola de Chapecó.
PEESP	Plano Estratégico de Educação do Sistema Prisional.
PPGPS	Programa de Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais.
PPI	Projeto Político Institucional.
PPP	Plano Político Pedagógico.
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.
PROCAP	Programa de Capacitação Profissional.
SC	Santa Catarina.
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Regional.
SED	Secretaria Estadual de Educação.
SEJC	Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania.
TLCE	Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento.
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais.
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco.
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura.
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas.
UNIVALE	Universidade do Vale do Itajaí.

UNOCHAPECO
UPAs

Universidade Comunitária da Região de Chapecó.
Unidades Prisionais Avançadas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
1.1 Objetivos	30
1.2 Justificativa.....	30
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	32
2.1 Reflexões teóricas sobre ambiente da educação prisional	32
<i>2.1.1 Dos delitos, das execuções das penas à construção dos códigos penais</i>	<i>36</i>
2.2 Legislação penal brasileira	40
2.3 O ambiente prisional na perspectiva de Foucault	44
2.4 A educação prisional no enfoque teórico de Paulo Freire	52
2.5 A educação de jovens e adultos na escola prisional.....	62
3 METODOLOGIA	67
3.1 Sujeitos da pesquisa	70
3.2 Análise e interpretação de dados	72
4 O SISTEMA PENITENCIÁRIO E SUAS CONFIGURAÇÕES ESPACIAIS	74
4.1 Realidade carcerária catarinense.....	82
<i>4.1.1 Configuração socioeducacional do trabalho</i>	<i>83</i>
5 O PROGRAMA EJA NA PENITENCIÁRIA AGRÍCOLA DE CHAPECÓ.....	86
5.1 Iniciativas e experiências na educação prisional	86
5.2 A estruturação do programa EJA na PACH.....	91
5.3 Relações entre a condição de privação de liberdade e a concepção de educação formal	101
5.4 A contribuição do programa EJA como ferramenta de reinserção social dos sentenciados	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	137
APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.....	139
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E VOZ.....	140
APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	141

1 INTRODUÇÃO

Na busca por alternativas que viessem diminuir os índices de reincidência criminal, o estado estabelece na legislação o direito à educação prisional a todos os sujeitos privativos de liberdade como um meio de ressocialização, e, estabelece o Programa Educação de Jovens e Adultos - EJA nas unidades prisionais como forma de oportunizar a escolarização dentro dos muros da prisão.

Como argumento introdutório ao objeto da pesquisa considera-se necessário salientar que a Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade de ensino na Educação Básica destinada a recuperação escolar das pessoas que não completaram os estudos em idade apropriada, por motivos advindos de sua realidade. Mesmo com iniciativas anteriores a partir do início do século XX, ações consistentes iniciam com a declaração dos direitos humanos em 1948, promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Mas a consolidação ocorre a partir do fim da década de 50, influenciada pelas ideias do educador Paulo Freire e passa a ser reconhecida pela Lei 9.394 de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBEN), em 1996. Com o objetivo de diminuir o alto índice de analfabetismo no país e promover a qualificação técnica para o trabalho (BRASIL, 1996).

Em pesquisa recente sobre o nível de escolarização da população brasileira, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2010, aponta que quase 50% da população com idade acima de 25 anos não tinha o Ensino Médio concluído (IBGE, 2010), e por estarem nessa condição, muitas pessoas são marginalizadas pelo mercado de trabalho, devido seu baixo grau de escolaridade. Percebeu-se também, que inseridos nessa realidade, estão populações de zonas rurais, que vivem em áreas remotas, como jovens e adultos analfabetos, pessoas com deficiência, filhos das populações de baixa renda, afrobrasileiros, indígenas, quilombolas, pessoas com HIV/Aids, pescadores e presidiários (BENÍCIO; COSTA/UNESCO, 2006).

Ainda, os dados do IBGE (2010) também apontam que há uma grande diversidade de sujeitos que necessitam de complementação dos estudos nos outros níveis escolares da Educação Básica em todos os grupos citados.

Dentre esses grupos definimos o grupo composto por presidiários, pelo fato de que, mesmo se encontrando privados da liberdade, têm o direito à educação, garantido pela Constituição Federal

de 1988 no art. 205. Nesse sentido, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) estabelece normas e diretrizes educacionais para a educação carcerária. E os conselhos estaduais de educação, regulamentam o funcionamento das escolas nas unidades prisionais, portanto, as ações implementadas por esses órgãos é que definem as políticas públicas adotadas na educação.

Para atender as determinações do MEC, em 2009, o Conselho Nacional de Política Criminal (CNPC) aprovou a resolução 03/2009, que estabelece em seu art. 1º, as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais e define três eixos de atuação, a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; e c) aspectos pedagógicos, considerando as especificidades do ambiente e a as limitações encontradas na educação prisional (BRASIL, 2009), tendo em vista que a escola prisional precisa de normas próprias para o funcionamento adequado. As ações de educação no contexto prisional devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país e na Lei de Execução Penal, devendo atender as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino.

Na tentativa de estabelecer o atendimento universalizado para a educação prisional, em 2010, o MEC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), aprovaram a resolução nº 2 de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

E para cumprir o que está estabelecido na resolução 003/2009 do CNPC, a Presidência da República, por meio do decreto nº 7.626 de 24 de novembro de 2011, institui o Plano Estratégico de Educação do Sistema Prisional (PEESP), com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais. E, prevê que, para a execução do plano poderão ser firmados convênios, acordos de cooperação, ajustes ou instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com consórcios públicos ou com entidades privadas.

Para fomentar e incentivar à participação do preso em ações educacionais, a Lei 12.433 de 29 de junho de 2011, altera a Lei 7.210/84, para dispor sobre a remissão de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho, estabelecendo um dia de remissão da pena a cada doze horas de frequência escolar, no caso do trabalho, um dia de remissão a cada três dias de trabalho.

Além disso, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por meio da recomendação nº 44 de 26 de novembro de 2013, amplia esse direito considerando, para fins de remissão de pena, critério para admissão pela leitura, considerando principalmente o que preconiza o art.3, inciso III, da resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica (CEB), e do Conselho Nacional de Educação (CNE) que institui as diretrizes curriculares para o ensino fundamental e procura valorizar os diferentes momentos de ensino e aprendizagem. E recomenda aos Tribunais de Justiça, que sejam valoradas e consideradas as atividades de caráter complementar, assim entendidas aquelas que ampliam as possibilidades de educação nas prisões, tais como, as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, entre outras, contanto que estejam integradas ao Projeto Político Pedagógico (PPP).

De acordo com a recomendação CNJ/044 de 26 de novembro de 2013, o preso, de forma voluntária, também poderá solicitar à Administração da unidade prisional, exemplares de obras literárias, clássicas, científicas ou filosóficas, dentre outras do acervo disponível, na unidade. E terá o prazo de vinte e um a trinta dias para a leitura de cada obra, ao final da leitura precisa apresentar uma resenha a respeito do assunto para ter direito à remissão, possibilitando, conforme aspectos legais, a remissão de quatro dias da pena, e, ao final de doze obras efetivamente lidas e avaliadas a quarenta e oito dias de remissão (CNJ, 2013).

Além disso considera-se também que os estados, por meio de seus conselhos de educação, elejam prioridades na educação prisional, levando-se em consideração os aspectos regionais e as condições de cada unidade, para atender, na medida do possível, as determinações da lei.

No estado de Santa Catarina, a educação carcerária, está regulamentada pela Lei Complementar nº 170/98 que dispõe sobre a obrigação do Poder Público, em dar atenção especial para oferta da educação básica para a população rural, pesqueira, indígena e carcerária a qual será adaptada às suas peculiaridades, mediante regulamentação específica, elaborando o currículo com conteúdos apropriados para atender as reais necessidades e interesses dos alunos.

Pela Lei Complementar nº 529 de 17 de janeiro de 2011, o estado catarinense, aprovou o Regimento Interno dos estabelecimentos penais, onde determina que todas as unidades subordinadas ao Sistema Penitenciário do Estado sejam regidas por essa lei, que objetiva disciplinar os direitos e deveres dos sentenciados, como também, promover a boa convivência comunitária na prisão e permitir que esse

sentenciado leve uma vida de respeito às leis (SANTA CATARINA, 2013).

O Conselho Estadual de Educação (CEE) de Santa Catarina, no intuito de promover ações efetivas, no que tange a garantia de direitos educacionais, estabelece na resolução 110/2012, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 4/2010 (DOU de 7 de maio de 2010), que o Estado e a sociedade são responsáveis em garantir o direito à educação para jovens e adultos nos estabelecimentos penais, assim como a necessidade de elaboração de diretrizes operacionais para sua oferta. Considerando a remissão de pena pela educação, um direito do detento. E para atender a esses requisitos legais, o Departamento de Administração Prisional - DEAP, juntamente com a Secretaria de Educação elegem as prioridades de atendimento conforme as possibilidades de cada unidade prisional (CEE/SC, 2012).

Dente as projeções e prioridades para o ano de 2015 o DEAP estipula aumentar o número de presos estudando e ampliar as vagas para qualificação profissional pelo PRONATEC e pelo PROCAP. Nesse sentido, mesmo que as determinações gerais sobre a educação prisional sejam definidas pelo CEE/SC, na prática, as articulações da educação nas unidades prisionais são promovidas pelo DEAP de acordo com a realidade de cada presídio, o que acaba criando disparidades no atendimento entre uma unidade e outra.

Para identificar essas disparidades nas ações educacionais, no ano de 2009, o governo brasileiro determinou a realização de um estudo para verificar a realidade dos presídios em todo o país. O estudo foi desenvolvido pela Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Culturais e Ambientais (DHESCA), que verificou a situação da educação nas prisões brasileiras e da América Latina, verificou-se que a educação prisional ainda é vista como um privilégio dentro do ambiente prisional e é considerada algo estranho ao sistema prisional, onde muitos professores afirmam sentir a unidade prisional como um ambiente hostil. Também foi verificado que a escola na prisão é utilizada pelos administradores dos presídios como moeda de troca para manter a ordem disciplinar na unidade (CARREIRA, 2009).

Nesse sentido o preso somente tem direito de frequentar a escola na prisão se apresentar bom comportamento durante um determinado tempo, sem que se envolva em conflitos cotidianos da prisão, e esse direito, pode lhe ser tirado a qualquer momento, por determinação da administração da unidade.

Por isso, Onofre (2014) refere-se à escola prisional como um ambiente diferente e atípico do que vimos na escola regular, pois as

cargas horárias não são obedecidas e o cotidiano da prisão não permite a frequência constante dos alunos e frequentemente as aulas são canceladas ou quando em funcionamento, muitas vezes, as aulas são interrompidas ou paralisadas por ocorrências de *blits* ou problemas nos pavilhões. E Santos (2012) confirma que “adentrar no universo prisional para conhecer sua forma de organização e a “rotina” dos detentos é uma tarefa que exige atenção e cautela na medida em que esse espaço se configura como um terreno pantanoso.” Percebe-se que a educação prisional deve levar em conta todos os aspectos rotineiros da prisão e se adequar a eles.

A realidade do ambiente prisional, encontra-se distante da intenção da educação, pois o cotidiano da prisão incorpora conhecimentos e saberes próprios de seu ambiente, regidos por uma organização social atípica, concomitante a organização educacional formalizada. Dias (2013) descreve em artigo intitulado “A singularidade do Primeiro Comando da Capital (PCC) no mundo do crime: construção da confiança e manutenção da hegemonia” descreve a estrutura organizacional do crime, que atua dentro e fora dos presídios, onde além de existir uma hierarquia de comando e poder, existem regras específicas de comportamento entre os integrantes pertencentes às diversas facções, de acordo com a autora, o submundo do crime organizado mantém uma estrutura organizacional que muito se assemelha às organizações formais e legais, onde o conceito de disciplina, por exemplo, pode ser mais rigoroso do que os do próprio sistema prisional, onde as punições por desobediência são cruéis e se estendem aos integrantes do grupo familiar, por outro lado a proteção oferecida ao filiado proporciona segurança e sensação de pertencimento a um grupo social. Resalta também da coesão entre os membros dos grupos por meio de rituais de ingresso e fidelidade. Que Durkheim, *apud* Dias (2013) descreve como um “rito” que tem na manutenção da vitalidade dos sentimentos e crenças coletivos, base da formação de uma coletividade humana e através dele, o grupo reafirma a sua unidade.

Fundado nas apresentações e relatos apresentados, surgem indagações que remetem a questionamentos sobre o funcionamento da escola, e do programa educacional dentro da prisão, tais como: Como é a estrutura educacional dentro da prisão? Quais são as representações dos presos sobre a educação atrás das grades? E, como se sentem os educadores ao se depararem com a escola prisional? E, como a educação prisional pode contribuir para a ressocialização do criminosos? Para dirimir tais questionamentos, que contribuirão para o desenvolvimento da pesquisa, cabe indagar: O Programa EJA da Penitenciária Agrícola

de Chapecó (PACH) contribui para a construção socioeducacional dos detentos?

1.1 Objetivos

Para responder aos questionamentos elencados, elege-se como objetivo geral.

- analisar o programa EJA da Penitenciária Agrícola de Chapecó – SC, em sua configuração socioeducacional.

E como objetivos específicos da pesquisa, procurou-se,

- caracterizar o Programa EJA na Penitenciária Agrícola de Chapecó;

- identificar as representações dos detentos do programa EJA na escola prisional;

- conhecer as práticas e discursos dos docentes do EJA na penitenciária.

1.2 Justificativa

A relevância da pesquisa justifica-se considerando que a população carcerária é contingente significativa, presente nas dinâmicas regionais. O tema ora apresentado se vincula aos objetivos do Programa de Mestrado de Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais (PPGPS) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ, no qual prevê em uma das linhas de pesquisa, o estudo das Problemáticas Regionais e Políticas Sociais que visam desenvolver estudos que subsidiem a formulação, execução e avaliação de políticas públicas e sociais relativas às problemáticas da região, levando em consideração seus condicionantes internos e externos, objetivando analisar a ação política dos modelos organizacionais.

Além de obedecer á proposta estabelecida na linha de pesquisa do Programa de Pós Graduação, o estudo procurou também considerar as problemáticas regionais de segurança pública e seus impactos no desenvolvimento socioeconômico regional.

Os trabalhos científicos desenvolvidos sobre o tema restringem-se a poucas produções acadêmicas e voltadas à educação tecnológica. Apesar da escassez de estudos nessa área, há publicações significantes sobre o assunto, no qual, destaca-se a coletânea de artigos dos organizadores Lourenço; Onofre (2012), intitulada “O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas” pela Editora da Universidade Federal de São Carlos que trata

especificamente sobre o cotidiano prisional na construção de conhecimentos e cultura carcerária.

Em vista disso minha busca por experiências educacionais em ambientes de privação de liberdade despertou a motivação para a realização dessa pesquisa, que inicia no convite para desenvolver um Projeto para a Educação de Jovens e Adultos na modalidade a distância, no ano de 2012 no município de Maravilha no Estado de Santa Catarina. No levantamento dos dados para o projeto por meio de uma pesquisa de mercado para obter dados sobre o público alvo da Educação de Jovens e Adultos - EJA identificou-se o perfil dos alunos que se encontravam na situação de não concluintes dos vários níveis escolares. Dentre os diversos grupos de jovens e adultos que necessitavam de complementação de estudos encontrava-se o grupo de jovens e adultos em privação de liberdade, que pelas suas peculiaridades, tornou-se objeto desse estudo.

Com isso pretende-se contribuir com o desenvolvimento do conhecimento científico, por meio da pesquisa, que visa também alertar as autoridades competentes dos problemas sociais advindos da criminalidade e que, esse estudo também possa contribuir para a construção de políticas públicas integradas às políticas públicas de segurança visando à recuperação dos criminosos e harmonia social, assunto que segundo Pinho (2014) passou a fazer parte da agenda política nacional na medida em que a criminalidade urbana cresceu como problema social. O autor reforça que acima de tudo, o problema da segurança pública é considerado sistêmico com dois eixos paradigmáticos de debate, o tratamento social e o tratamento penal. Os dois campos epistêmicos remetem a estruturas, práticas institucionais e modelos de gestão antagônicos.

Já a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) priorizava a garantia dos direitos civis e políticos, mas já incorporava a necessidade da segurança em relação aos direitos sociais e econômicos por reconhecer uma conexão entre os graves problemas enfrentados e o contexto de injustiça e desigualdade social. Direitos econômicos e sociais (saúde, trabalho, educação e acesso à justiça) contribuíram, desta forma, para a confirmação da Declaração como carta norteadora de um novo programa humanitário (PINHO, 2014, p. 73-76).

Considerando a abordagem da segurança pública um problema que requer articulação sistêmica, institucional e social. As definições das políticas públicas deverão estar voltadas à garantia dos direitos civis e construção da cidadania, como reza na Constituição Federal de 1988, no seu art. 1º, onde prevê a igualdade entre os indivíduos sem discriminação de qualquer natureza. Com base nisso, a LDB (1996) garante o acesso à educação sem distinção de raça, cor, credo, classe social ou condição judicial e a Lei de Execuções Penais - LEP (1984), reafirma que todo o preso tem o direito a educação, e sua oferta é dever do estado. Desta forma percebe-se, também, a educação como uma das políticas de segurança pública.

Para consolidar a proposta apresentada busca-se no método científico subsídios para nortear os procedimentos assegurando a veracidade dos dados apresentados e consolidando a pesquisa como um trabalho de significância para os rumos da educação prisional e para tanto responder aos questionamentos advindos do problema de pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Objetivando contextualizar o tema à luz da teoria, como forma de sustentação consistente do objeto de pesquisa buscou-se subsídios na Constituição Federal de 1988 no que tange a garantia dos direitos à educação, na legislação educacional da lei das Diretrizes Básicas (LDB), na normatização da escola prisional da lei de Execuções Penais (LEP), na teoria da educação problematizadora de Paulo Freire, na concepção do ambiente carcerário de Michel Foucault e na garantia dos direitos humanos e cidadania da cartilha redigida na V CONFINTEA (Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos) pela UNESCO em 1997.

2.1 Reflexões teóricas sobre ambiente da educação prisional

A educação está presente no cotidiano social, onde as relações de interação se tornam um terreno fértil de aprendizado esse aprendizado fornece ao indivíduo subsídios que moldam seu comportamento e caráter.

Em se tratando do convívio social em qualquer ambiente em que o indivíduo esteja inserido, Piaget, (1971) concebe a conduta humana como uma adaptação ou mesmo como uma contínua readaptação. A conduta é explicada como trocas funcionais entre o indivíduo e o meio

exterior, em dois aspectos intimamente interdependentes: o cognitivo e afetivo.

Enquanto os aspectos cognitivos se referem à moldagem e estruturação da conduta, o afetivo pode ser percebido como sua energia, ou seja, os sentimentos são os responsáveis pela regulação das energias internas (interesses) e pelas trocas externas (valores).

Se o ambiente e a forma de convívio são determinantes na formação da consciência humana e que as relações, assim como o ambiente moldam o comportamento dos indivíduos. É nesse sentido, que busca-se argumentos sobre o modo de reeducação dos sujeitos em regime de privação de liberdade.

Para Bitencourt (2004), a reeducação no sistema prisional pode ser resumida em duas premissas: a primeira considera que o ambiente prisional traduz-se como um ambiente artificial, antinatural, onde se torna quase impossível transformar em social, de forma simplista, aos que chamamos de antissociais, especialmente em face de sua dissociação da comunidade livre, e sua consequente associação com outros antissociais. Conforme se pronuncia Thompson (1980),

Parece, pois, que treinar homens para a vida livre, submetendo-os a condições de cativo, afigura-se tão absurdo como alguém se preparar para uma corrida, ficando na cama por semanas; há fortes indícios de que a adaptação à prisão implica desadaptação à vida livre. (THOMPSON, 1980, p. 13).

A segunda premissa diz respeito às condições materiais e humanas existentes nos sistemas penitenciários, as quais tornam inalcançável o objetivo de reintegração do indivíduo ao meio social.

Nesse sentido percebe-se que a educação no cárcere, se apresenta, acima de tudo, como uma obrigação legal do Estado para com o detento, onde a educação que deveria ocorrer de forma interativa, ocorre de forma impositiva, pois na escola prisional, não há autonomia, nem por parte do educando, nem do educador, condição inerente ao ambiente prisional, pois, a qualquer momento o aluno pode ser retirado da sala de aula, pelos agentes penitenciários a mando da administração, do advogado ou do assistente social.

Para Barros¹ (2015) o aluno/preso pode ser chamado a qualquer momento para um interrogatório ou qualquer outro motivo, então o professor não interferirá, pois, o preso está sob a tutela do Estado, o educador não poderá questionar as ações que são demandadas sob a sua turma. Frente à prisão, o professor não tem autonomia de decidir com o prisioneiro, mas com seu tutor “o Estado”, e, ressalta que, os professores que trabalham com os presos, nem sempre são motivados pelo amor à profissão. Que para Adorno (2000) reitera, que a escolha do trabalho docente na escola prisional, refere-se às vantagens financeiras e da remuneração diferenciada da escola regular, e acrescenta. “o magistério, também é uma profissão burguesa: apenas o idealismo hipócrita poderia negá-lo”. Por isso.

[Deve-se] assegurar que a sociedade civil (representada pelos professores ou pelos membros de organizações não governamentais) possa continuar a entrar nos presídios e, dessa forma, evitar que este universo totalmente à parte seja um mundo ainda mais fechado onde nada do que é ali vivido saia para o exterior (MAEYER, 2006, p. 48).

Então a educação na prisão para atingir seus objetivos precisa de um conjunto de ações a ser desenvolvidas por uma rede de instituições.

Em vista dessa realidade, começa-se a pensar na educação prisional como política pública, com o foco, acima de tudo, na formação básica dos detentos. Como uma das políticas voltadas à reeducação dos detentos, o programa Educação de Jovens e Adultos vem para proporcionar ao sentenciado uma oportunidade de acesso aos conhecimentos e saberes que foram interrompidos em algum momento da vida do detento, por razões diversas. A regulamentação da escola prisional, assim como o acesso a ela, na maioria das vezes precisa ser garantida por pareceres específicos para cada situação. A conhecer, o parecer do conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury (Brasil, CNE/CEB 11/2000), que explicita:

¹ Ana Maria de Barros Professora da UFPE, Doutora em Ciência Política e Mestre em Educação, Coordenadora do Núcleo de formação Docente - UFPE, Campus do Agreste. Disponível em: < www.ufpe.br/ppgdh/images/documentos/anamb2.pdf> Acesso em: 30 jun de 2015.

[...] 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 (BRASIL, 2000, p. 8).

Vista como uma ação reparativa promovida pelo Estado, a educação, vem acarretar na reformulação dos propósitos históricos do Sistema Prisional que admite a reeducação por meio do trabalho, e a escola no ambiente da prisão pode comprometer as políticas de segurança nas unidades prisionais que não estão preparadas para assumir a responsabilidade da educação carcerária sozinhas. As determinações legais precedem o planejamento de adequações das penitenciárias. Um dos primeiros passos foi a promulgação da LEP em 1984, que garante a educação dos aprisionados como forma de assistência à sua recuperação. Mas a consolidação da educação nos espaços privativos de liberdade ocorre na V CONFINTEA, realizada na cidade de Hamburgo em 1997, que em seu texto, confirma a necessidade de regimentar o sistema educacional nas prisões, como segue:

- 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 (UNESCO, 1997, p. 20).

Percebe-se ao sistema prisional foi imposta uma responsabilidade à qual não tem aptidão pedagógica necessária. Acredita-se que há uma necessidade urgente de intervenção nos programas educacionais ofertados nos presídios brasileiros, para oportunizar a educação como forma de ressocialização e reinserção social. O Prof. Zacarias (2006, p. 61) ressalta que:

O trabalho é importante na conquista de valores morais e materiais, a instalação de cursos profissionalizantes possibilita a resolução de dois problemas, um cultural e outro profissional. Muda o cenário de que a grande maioria dos presos não possui formação e acabam por enveredar, por falta de opção, na criminalidade e facilitam a sua inserção no mercado de trabalho, uma vez cumprida a pena (ZACARIAS, 2006, p. 61).

Mesmo existindo uma mobilização intensa e uma preocupação eminente na diminuição de reincidência à criminalidade como forma de garantia do direito à segurança pelo estado aos cidadãos e, talvez, a forma mais eficaz de proporcionar esse direito, a educação que se apresenta como instrumento indissociável das práticas disciplinares do ambiente prisional.

Portanto, a educação na prisão precisa ser vista como uma forma de transformação onde a cidadania mesmo sendo em um ambiente com características peculiares precisa ser construída.

2.1.1 Dos delitos, das execuções das penas à construção dos códigos penais

Para tentar compreender as motivações que levam o homem transgredir as leis e não seguir as condutas de convivência estabelecida, o Estado estabelece as regras e punições no intuito de promover ações de prevenção dos desvios comportamentais, para isso far-se-á um resgate bibliográfico da evolução histórica dos crimes, penas e as formas incessantes de recuperação do indivíduo criminoso, não esquecendo que os indivíduos são entes que compõe o corpo social dotados de consciência, portanto passíveis de recuperação, como cita Donnici

(1974, p.12) “na justiça não se deve esquecer a misericórdia e ao se odiar o delito não se deve esquecer que o delinquent² é homem”.

As penas aplicadas aos transgressores e criminosos aparecem nos registros de diversas civilizações e passou por quatro etapas distintas, que Oliveira (1984) relata como períodos de desígnios penais. Teve o período da “Vingança Privada”, “Vingança Divina”, “Vingança Pública” e o “Período Humanitário da Pena”.

Com base em cada um desses momentos, foi-se construído os Códigos Penais, bases do Direito Penal de hoje. Do Direito Arcaico, contribuíram para a evolução das penas, o Código de Hamurabi , as escritas contidas no Êxodo dos Hebreus onde a “Lei do Talião” prevalecia, o Código de Manu e a Lei das XII Tábuas instituída pelos romanos, além da contribuição dos Egípcios, com suas leis contidas no “Cinco Livros”, chamados de Livros Sagrados, que continham as leis penais, vigorando, também, o talião material e simbólico (OLIVEIRA, 1984).

Todos os códigos de conduta estipulavam penalizações pela inobservância das leis, instituindo as mais variadas e severas punições tentando dessa forma educar as pessoas por meio do poder e da violência. Quanto às práticas de penalização, há registros de práticas usadas pelos Assírios, que tinham requinte de crueldade. Não muito diferente dessas práticas, os chineses e os Persas também utilizavam de crueldade para punir os criminosos, esses últimos foram autores das mais bárbaras e sanguinárias punições, pois acreditavam ser inspirados por divindades e os reis se consideravam representantes da vontade divina e os delitos eram considerados ofensas contra a deidade. Registros semelhantes encontram-se nas escrituras do povo Israelita, onde a pena tinha cunho teocrático e as normas penais incorporavam-se na legislação de Moisés e nos primeiros livros da bíblia, Êxodo, Levítico e Deuterônimo. Na Índia o direito punitivo era regulado pelos Dharma-Shastras, que originou o Código de Manu, supunha-se que Manu, filho de um deus ancestral, havia recebido as leis das mãos do próprio Brahma, assim como aconteceu com os dez mandamentos com Moisés (OLIVEIRA, 1984).

Dos Gregos e dos romanos, berço dos princípios democráticos vigorou a influência da vingança privada e divina. Na Grécia a vingança

² Característica do que ou de quem infringe uma lei e/ou certas normas morais pré-estabelecidas. Pessoa que praticou um delito; criminoso.

privada atingia além do culpado, também sua família, como cita a autora:

Da primeira metade do séc. IX ao fim do Séc. VIII a.C., em Esparta, era aplicada a legislação de LICURGO³. As leis espartanas eram revertidas de espírito heroico, puniam principalmente o soldado covarde, o jovem afeminado e o celibatário. Em Atenas, no séc. VII a.C., através da legislação de DRACON⁴, que evitou a utilização da lei de talião, pois, nem sempre possibilitava a reparação completa do crime, constituiu pena única, a pena de morte para todos os delitos, fosse grave ou leve. Com SOLON⁵, no séc. VI a.C. a legislação tornou-se mais humana. Frequentemente, faziam uso da chibata, multa, anulação dos direitos de cidadania, confisco, ferro em brasa e exílio (OLIVEIRA, 1984, p. 11-12).

Séculos se passaram sem mudanças significativas no modo de punição aos criminosos. Já na Idade Média, uma nova ordem social fez com que o delito fosse visto como uma dívida do criminoso para com a sociedade e a pena uma forma de punição em das consequência do cometimento de um crime. Os crimes eram punidos por meio de martírio que causasse sofrimento ao criminoso e a pena de prisão ainda não era vista como sofrimento, mas sim como forma de manter o criminoso encarcerado para que não fugisse da execução. Nesse contexto, o despotismo da Idade Média fez da prisão uma ferramenta de tortura e as condenações uma afronta aos direitos à vida prática condenada com o surgimento do iluminismo.

³ LICURGO foi um lendário legislador da pólis de Esparta.

⁴ DRACON (Atenas, c. século VII a.C.) foi um estadista da cidade grega de Atenas. Tornou-se "archon eponymos" (título de nobreza ateniense) em 621 a.C. Político revolucionário para sua época, foi também o primeiro legislador das pólis gregas, famoso por ser excessivamente severo, quando não sanguinário.

⁵ SOLON foi um poeta, aristocrata e estadista de Atenas, sendo mais conhecido como **legislador** e poeta lírico. Nasceu em berço nobre, tendo sua família empobrecido posteriormente, forçando-o ainda jovem a dedicar-se ao comércio, profissão considerada menor e vil entre a sociedade grega clássica. Acredita-se que descendia de Codro, antigo e lendário rei de Atenas, sendo as informações sobre sua vida bastante escassas, a maioria proveniente de sua própria poesia e de duas outras fontes menores, de obras de Plutarco e Diógenes Laércio. Disponível em: < <http://www.infoescola.com/biografias/solon/dracon/licurgo>>.

As ideias iluministas do século XVIII trouxeram a tona, discussões sobre as barbáries cometidas com os condenados. Surge então, a partir das ideias de Montesquieu e de Diderot, a figura do despotismo esclarecido: para que os homens sejam felizes, a sociedade deve ser organizada de forma que as leis naturais (derivadas unicamente da constituição do ser) sejam observadas. Nesse contexto Cesare Bonesana Beccaria (1738-94), um aristocrata milanês, que é considerado o principal representante do Iluminismo Penal. Imbuído pelos valores e ideais iluministas, tornou-se reconhecido por contestar a triste condição em que se encontrava a esfera punitiva do direito na Europa dos déspotas, sem, contudo, contestar a ordem social vigente. Suas obras, mais especificamente a intitulada "Dos Delitos e Das Penas", são consideradas as bases do Direito Penal moderno.

Seguindo as idéias de Beccaria (2005) e as trazidos pelo iluminismo Von FeuerBach cunhou a frase “*Nullum crimen, nulla poena sine praevia lege*” (não há crime, não há pena sem lei previa), conhecida universalmente como “Princípio da Legalidade”, difundido graças a Revolução Francesa (KAREKLÁS, 2003). Esse princípio, também está consagrado na Legislação Brasileira, no artigo 1º do Código Penal e no artigo 5º, inciso XXXIX, da Constituição Federal.

Partindo dos princípios de Beccária (2005) contidos nos Códigos Penais, cria-se o sistema judicial para punir e o sistema penitenciário executar os criminosos. Nesse sentido a instituição prisional assume caráter correccional e o presídio em um ambiente social, construído a partir de crenças e costumes de cada grupo envolvido e em sua construção repressiva mostra as distintas etapas de composição e estruturação social.

Onde o ambiente prisional se configura por relações de submissão e poder e as relações sociais nele construídas nada diferem de outras organizações sociais a não por estar permeado de hostilidade. Que Durkheim (2004), enfatiza sendo como organismos vivos e se formam por solidariedade, ou seja, conforme a conveniência, necessidade ou interesses e são divididas em sociedades a partir da solidariedade mecânica e solidariedade orgânica. A mecânica é característica presente nas sociedades primitivas e é formada por indivíduos que possuem laços afetivos e valores em comum e a solidariedade orgânica, característica presente nas sociedades mais complexas, e é formada por interesses em comum e caracterizada pela divisão do trabalho.

Quando o indivíduo é retirado do convívio social ele precisa se adaptar a um novo grupo, com regras, costumes valores inerentes ao

ambiente onde está ingressando. Quando o indivíduo vai para a prisão, ainda lhe está incorporado às representações do grupo social da vida livre e sua adaptação no novo ambiente acontecerá pela convivência. Onofre (2014) descreve o ambiente prisional como sendo um ambiente caracterizado como teias de relações sociais que promovem violência e despersonalização dos indivíduos. Tendo em vista que a prisão é um local de recuperação do criminoso e para que se promova uma justiça equitativa e as condições necessárias para o cumprimento das penas, no Estado necessita de uma legislação criminal específica. No Brasil os códigos penais foram construídos a partir das ordenações reais influenciadas pelos códigos europeus.

2.2 Legislação penal brasileira

Para conhecer a atual legislação penal brasileira torna-se relevante discorrer sobre a construção do código Penal no Brasil.

A partir do descobrimento do Brasil em 1500, passou a vigorar o Direito Lusitano (Português), que nesse período eram as Ordenações Filipinas (antes vigoravam em Portugal as Afonsinas e as Manoelinas). As Ordenações Filipinas eram um misto entre beatice e crueldade. Neste período a sociedade brasileira reviveu os períodos mais obscuros, violentos e cruéis da humanidade, já vividos em outros continentes. “Tão grande era o rigor das ordenações, e com tanta facilidade elas cominavam em pena de morte, que se conta haver Luiz XIV interpelado, ironicamente, o embaixador português em Paris, querendo saber se após o advento de tais leis, alguém havia escapado com vida” (BRASIL, 1769). Para colônia portuguesa na América, foram trazidas as práticas cruéis de penalizações da Europa como meio de controle social e para garantir a segurança dos primeiros colonizadores.

Percebe-se que desde o início da colonização, já havia a preocupação com a segurança pública, mas não com a reintegração social dos criminosos. No final do século XVIII, quando a expansão comercial e extrativista ocasiona diversos problemas sociais, como pequenos furtos, vadiagem e prostituição devido a grande concentração de pessoas nos centros urbanos. O Rei D. José I incumbiu o Vice Rei Marques do Lavradio, da construção de uma Casa de Correção, conforme Carta Régia do Brasil de 08 de julho de 1769.

Honrado Marquês do Lavradio⁶ V. Rei e Capitão geral de Mar, Terra do Estado do Brasil; Amigo. Eu El Rei vos envio muito saudar, como aquele que prezo. Sendo-me presente os muitos indivíduos de um, e outro sexo, que grassam nessa Cidade⁷, e que pela sua ociosidade se acham existentes em uma vida licenciosa pervertendo com o seu mau exemplo aos bons: e considerando eu, o quanto seja indispensavelmente necessária uma providência, que evite os males que daqui se seguem, a que por serviço de Deus, e do bem público devo ocorrer. Sou servido façais praticar nessa Cidade o estabelecimento das calcetas⁸ e Casa de Correção⁹ para os homens, e mulheres, que se acharem nos referidos termos, e na conformidade do que se observa nesta Corte pelos meus reais decretos, de que serão com estas as cópias; esperando eu com esta providência se evitem as perniciosas consequências, que se seguem das ditas gentes e se contenham estas em menos desordem com o medo do castigo. Escrita no Palácio de Nossa Senhora da Ajuda¹⁰ a oito de julho de mil, setecentos e sessenta e nove. Rei // para o marquês do Lavradio. (BRASIL-CARTA RÉGIA 1769, S/N).

A primeira prisão brasileira, foi a Casa de Correção do Rio de Janeiro, mas somente alguns anos depois, com a Constituição de 1824 no art. 179, inciso XXI, definiu-se que as cadeias tivessem os réus separados por tipo de crime e penas e que se adaptassem as cadeias para

⁶ Marquês do Lavradio. Mascarenhas, d. Luís de Almeida Portugal Soares Alarcão Eça e Melo silva e (1729-1790) e era filho do 1.º marquês do mesmo título.

⁷ A cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro foi fundada tendo como marco de referência uma invasão francesa. Em 1555 Villegaignon conquista o local onde seria a cidade e cria a França Antártica.

⁸ Calcetas eram argolas de ferro, ligadas por uma corrente, que se prendiam em cada um dos pés de indivíduos em cativeiro.

⁹ A noção de uma casa “corretiva” para os delinquentes não integrava as noções de justiça do Antigo Regime, preocupado em punir e castigar o corpo dos réus.

¹⁰ Foi construído em Lisboa, no século XVIII, em função da destruição do Paço da Ribeira (então sede do governo) causada pelo terremoto de 1755, durante o reinado de d. José I.

que os detentos pudessem trabalhar (BRASIL, 1824). No inciso XVIII do mesmo artigo, determina a urgente necessidade de elaboração de um Código Criminal fundado nas sólidas bases da justiça e equidade. Em 16 de dezembro de 1830 o imperador Dom Pedro I sancionou o Código Criminal Brasileiro, que foi o 1º código independente da América Latina. O Código Criminal do Império surgiu, influenciando o Código Penal espanhol de 1848 e o Código Penal Português de 1852. Este código já consagrava o princípio da legalidade em seu art 1º e foi denominado de “Código Criminal”, somente os posteriores passaram a ser Código Penal (BRASIL, 1830).

Com o advento da República, Batista Pereira¹¹ foi encarregado de elaborar um projeto de código penal, que foi aprovado e publicado em 1890, portanto, antes ainda da Constituição de 1891. Acredita-se como foi feito às pressas, tenha ficado mal elaborado, pois, ignorou completamente os notáveis avanços doutrinários que até então se faziam sentir, em consequência do movimento positivista, bem como o exemplo de códigos estrangeiros mais recentes.

O Código Penal de 1890 apresentava graves defeitos de técnica, atrasado em relação à ciência de seu tempo. As críticas não se fizeram esperar e vieram acompanhadas de novos estudos objetivando sua substituição. Os equívocos e deficiências do Código Republicano acabaram transformando-o em verdadeira “colcha de retalhos”, tamanha a quantidade de leis extravagantes que continha. Mesmo assim perdurou até a Consolidação das Leis Penais de Vicente Piragibe¹², promulgada em 1932. Nesse longo período de vigência de um código deficitário (1890 -1932) vários projetos de lei tentaram substituí-lo, mas somente durante o Estado Novo, em 1937, Alcântara Machado¹³ apresentou um

¹¹ João Batista Pereira foi deputado geral eleito pelo Rio de Janeiro nas legislaturas de 1867-1868 e 1878-1880, exerceu magistério superior, como professor de Direito Criminal. Proclamada a República, Campos Sales, Ministro da Justiça, convidou-o para rever o antigo Código Penal. Batista Pereira, redigiu o Código Penal (decreto 847 de 11 de outubro de 1890) que permaneceu em vigor até 7 de dezembro de 1940.

¹² Vicente Piragibe: Formado em Direito pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro em 1902. Redator do Correio da Manhã, diretor de A Época, deputado e desembargador na corte de apelação do antigo Distrito Federal. Autor do Dicionário de jurisprudência penal do Brasil (1931) e da Consolidação das Leis Penais, também chamado de Código Piragibe, documento aprovado pelo Decreto 22.213 de 14 de dezembro de 1932 no Governo de Getúlio Vargas e adotado como estatuto Penal brasileiro, até à entrada em vigor do Código Penal de 1940.

¹³ Alcântara machado: Formado em direito no ano de 1924, na Faculdade de Direito, nunca exerceu a profissão de jurista, preferindo aos dezenove anos iniciar a carreira de jornalista, na qual chegou mesmo a ocupar o cargo de redator-chefe do Jornal do Comércio.

Projeto de Código Criminal Brasileiro, que apreciado por uma Comissão Revisora, acabou sendo sancionado, pelo Decreto-Lei nº 2.848 de 7 de dezembro de 1940, como Código Penal, passando a vigorar desde 1942 até os dias atuais, embora parcialmente reformado (BARBOSA, 1983).

Em 1963, o conhecido Projeto Néelson Hungria¹⁴, que pretendia substituir o Código Penal de 1940, devidamente revisado, foi promulgado pelo Dec.-Lei 1.004, de 21 de outubro de 1969, retificado pela Lei 6.016/1973. O Código Penal de 1969, como ficou conhecido, teve sua vigência sucessivamente postergada, até final revogação pela Lei 6.578/1978, constituindo o exemplo tragicômico da mais longa *vacatio legis* (BRASIL, 1978).

Sendo assim, em toda a história brasileira, foram elaborados três códigos: 1830 o Código Criminal do Império; 1890, o Código Penal Republicano e em 1940 Código Penal atual, que foi parcialmente reformado em 1984. O Código Penal de 1984 está dividido em duas partes: Parte geral art 1º ao 120 : destinado a edição de normas gerais que vão orientar o interprete quando da ocorrência de uma suposta infração. Parte Especial art. 121 ao 361. Destinado precipuamente a definir delitos e cominar suas penas (BRASIL, 1984).

Desde 1940, dentre as várias leis que modificaram o Código Penal vigente, duas, em particular, merecem destaque: a Lei 6.416, de 24 de maio de 1977, que procurou atualizar as sanções penais; e a Lei 7.209, de 11 de julho de 1984, que altera dispositivos do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (BRASIL, 1984).

A Lei 7.209/84 reformulou toda a Parte Geral do Código de 1940, humanizou as sanções penais e adotou penas alternativas à prisão, além de reintroduzir no Brasil o sistema dias-multa, também convertido em remissão da pena pelo estudo. No entanto, embora tenha um dos melhores elencos de alternativas às penas privativas de liberdade, há falta de infraestrutura no sistema penitenciário, o que torna, praticamente, inviável a utilização da melhor política criminal e de penas alternativas. Na mesma data instituiu-se a Lei 7.210 – Lei de Execuções penais (LEP), com o objetivo de efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado (BRASIL, 1984).

¹⁴ Nomeado Ministro do Supremo Tribunal Federal, por decreto de 29 de maio de 1951, pelo Presidente Getúlio Vargas, para a vaga decorrente da aposentadoria do Ministro Annibal Freire da Fonseca, tomou posse em 4 de junho do mesmo ano.

Não existem dados precisos sobre o número de instituições penais no Brasil e quantidade de indivíduos que estão cumprindo penas nas penitenciárias, pois os condenados cumprem as penas em presídios, penitenciárias, cadeias, albergues e outros tipos de casas de detenção. Segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), acredita-se que tenha mais de duas mil unidades prisionais em pleno funcionamento, abrigando em torno de 650 mil presos. A realidade prisional brasileira está longe de alcançar o seu objetivo de recuperação do criminoso, onde há uma reincidência de mais de 60%. Dos condenados que cumprem suas penas e saem da prisão, mais metade voltam a cometer crimes e retornam ao cárcere. As cadeias brasileiras se transformaram em “depósitos” de presos, onde a LEP – Lei de Execuções Penais ou não é cumprida ou é cumprida parcialmente.

2.3 O ambiente prisional na perspectiva de Foucault

Para compreender o ambiente prisional e as relações sociais do ambiente penitenciário, assim como a educação dos presos como meio de recuperação estabelece-se uma análise a partir do pensamento crítico de Foucault quanto a eficiência do sistema prisional como Instituição de reeducação de criminosos.

Michel Foucault, filósofo francês (1926-1984), aborda em suas obras as relações entre poder e conhecimento e como são usados no controle social. Estudou as sociedades do século XVIII e XIX, onde retrata a transição de uma sociedade, até então, centrada na lei, para uma sociedade centrada no padrão, a que foi responsável por modificações significativas do modo de vida das pessoas, nesse modelo, as pessoas são moldadas conforme as necessidades econômicas. E com a imposição dos padrões comportamentais repressivos definidos pelo modelo econômico, a sociedade elege uma conduta de regulação social, transferindo para as instituições a responsabilidade de regulamentação. Que imbuídas de poder aplicam sanções punitivas aos transgressores.

Em sua obra “Vigiar e Punir” faz fortes críticas às instituições e ao sistema penal, contestando sua eficácia na recuperação dos criminosos, e cita o conceito de “Panóptico”¹⁵ de Bentham (2000), como

¹⁵ Panóptico, é um termo utilizado para designar um Centro Penitenciário ideal, desenhado pelo filósofo inglês Jeremy Bentham em 1785. O conceito do desenho permite a um vigilante observar todos os prisioneiros sem que estes possam saber se estão ou não sendo observados. BENTHAM, Jeremy. O Panóptico. (organização e tradução de Tomáz Tadeu da Silva) Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

paradigma de controle da sociedade, onde um vigia todos e todos vigiam todos.

A contribuição de Foucault para esse estudo está em sua visão sobre a estrutura do sistema penal e as relações de poder nela constituídos visivelmente aparente em sua hierarquia. A disciplina e a submissão regem as ações e atividades das unidades, onde ocorre todo o tipo de violência e abusos, mesmo que as instituições digam o contrário. Foucault contextualiza, afirmando que, opressor e oprimido fazem parte do amplo campo das relações sociais independentemente de classe social ou nível hierárquico de poder. Aborda também sobre o controle através da disciplina e regras de comportamento, defendendo que a submissão do indivíduo o torna dócil, e, conseqüentemente obediente às leis. Modelo presente até os dias de hoje.

O pensamento filosófico de Foucault (2014) remete a uma análise histórica das relações sociais, onde, acredita-se que a dominação e poder não sejam originários de uma única fonte, como o Estado ou classes dominantes, mas são exercidos em várias direções, numa dinâmica complexa, que segundo ele essas relações são necessariamente acompanhadas da criação do saber e vice versa.

No estudo do autor sobre as relações sociais ocorridas na Idade Média, as mudanças comportamentais produzidas pelo advento da revolução industrial mudariam relativamente a concepção do conceito de sociedade, que teve início em 1890.

Mesmo em uma sociedade onde o crescimento econômico apresentava-se como *status* de modernidade, Foucault (2014) relata que as atrocidades cometidas no século XVIII, em nome da construção da ordem social, ainda encontravam-se impregnadas pela cultura medieval do povo. Onde as condenações ainda tinham o cunho teatral de exaltação do poder, assim como o requinte cruel das penas era visto como uma forma de demonstração do poderio do soberano e uma exemplificação das conseqüências advindas da desobediência às leis.

Mas ao aflorar das ideias iluministas e a evolução do conceito de penalização, no qual as suas formas alternativas de punir, começam a perceber que o criminoso é um ser humano imbuído de direitos naturais, e assim, as penas começam a ter um teor mais humanista. E para isso necessita-se constituir um aparelho judiciário eficiente.

Nesse sentido, Foucault (2014) (*id.*) adverte sobre que, ao “fazer da detenção a pena por excelência”, transfere-se às instituições o poder de punir, onde “uma justiça que se diz “igual”, um aparelho judiciário que se pretende “autônomo”, são investidos pelas assimetrias das

sujeições disciplinares, tal é a conjunção do nascimento da prisão” (FOUCAULT, 2014, p. 224-225).

Mesmo, o aparelho judicial, precisando de adequações, a prisão ainda representa uma forma humanista de responsabilizar o condenado pelo crime que cometeu, resultando assim, na mitigação da pena. Foucault (1984) defende que a mitigação da pena é um meio de intervenção no contexto criminal, onde há de se ter noção de que a punição deve participar de uma mecânica perfeita em que a vantagem do crime se anule na desvantagem da pena; desestimulando, assim, futuros contraventores e, principalmente, reduzindo a reincidência.

A punição vai-se tornando, pois a parte mais velada do processo penal, provocando várias consequências: deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata; sua eficácia é atribuída à sua fatalidade, não à sua intensidade visível; a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro; a mecânica exemplar da punição muda as engrenagens (FOUCAULT, 2014, p.14).

Essa mudança de mentalidade parte do clamor da sociedade às luzes de uma nova mentalidade social, onde a inversão de papéis entre quem executa a pena e o executado passa ter uma nova justificação moral ou política do direito de punir, essa nova visão culmina com a redação dos modernos códigos penais que ocorrem na Rússia, 1769; Prússia, 1780; Pensilvânia e Toscana, 1786; Áustria 1788; França 1791, marcando uma nova era para a justiça penal.

Desde então, o escândalo e a luz serão partilhados de outra forma; é a própria condenação que marcará o delinquente com sinal negativo e unívoco: publicidade, portanto, dos debates e da sentença; quando à execução, ela é como uma vergonha suplementar que a justiça tem vergonha de impor ao condenado; ela guarda distância, tendendo sempre a confiá-la a outros e sob marca do sigilo. É indecoroso ser passível de punição, mas pouco glorioso punir. (FOUCAULT, 2014, p.15).

Nesse sentido, o sistema judicial institui no criminoso o crime, que a partir da elaboração dos códigos penais, substitui o suplício do corpo pelo suplício da mente, objetivo principal do aprisionamento, onde o condenado não mais é morto, e, ou espancado e sim privado de seu direito de liberdade e passa a ser reeducado por meio da disciplina e do “pensar” no crime que cometeu. Nesse momento, o sentenciado deixa de ser um ente integrante da sociedade, sendo-lhes tolhidos os direitos civis, e passa a ser uma propriedade do Estado até o cumprimento da pena que lhe é imposta. E aquela forma cruel de punição de outrora é substituída por celas de presídios.

A marginalização e repressão sofrida pelas pessoas menos favorecidas economicamente em seu convívio em sociedade e a situação que passa um preso no interior de uma penitenciária, somente difere no que tange o ambiente, a condição e intensidade da repressão a ele atribuída. Portanto muitas pessoas estão sujeitas a criminalidade considerando a condição que se encontram. No momento que cometem algum tipo de delito, aquela pessoa até então aceita no convívio social, passa a ser tratada como antissocial, sofrendo todas as sanções impostas pela justiça. Muda sua situação objetiva que vai responder pelo crime cometido, mas seu sentimento subjetivo de ente social continua sem alteração a não ser que a prisão o faça. Quando alguém comete um crime, passa a ser tratado pela justiça como criminoso, arcando com as sanções a ela imposta. Rush (1987) *apud* Foucault (2014), percebendo a realidade atual do sistema prisional, relata sua preocupação com o retorno das atrocidades cometidas no passado.

Não obstante a essas indagações há de se considerar, também o ambiente, o contexto e a situação onde o sujeito está inserido, as relações políticas e sociais que podem influenciar no comportamento humano. A partir do momento que o criminoso tem sua pena definida pelo sistema judiciário é entregue à tutela do Estado para ser submetido à reeducação tendo que se adaptar ao ambiente da prisão enquanto perdurar sua pena.

Com isso o corpo do criminoso torna-se o local de investimento de várias técnicas e mecanismos que pretendem docilizá-lo; tornando, assim, tão mais útil quanto mais obediente e vice-versa. Para Foucault, o homem tratado como objeto de dominação pode ser inventado graças à descoberta da maleabilidade do corpo. Estas relações de poder seguem o mesmo modelo e são exercidas em diversas instituições: na escola, no hospital, na fábrica, no quartel; embora tenham nascido, anteriormente, nas igrejas (sobretudo em células monásticas). Como cita Foucault:

Mas o corpo também está mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua contribuição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição, (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e submisso (FOUCAULT, 2014, p. 29).

Desta forma percebe-se que o controle social se obtém por meio da vigilância constante do estado político sobre o sujeito político a partir de um contrato firmado entre ambos, considerando que segundo Foucault (2014), assim como o estado o sujeito possui suas relações de poder, desta forma, “trataríamos aí do corpo político como um conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber”.

Nessa educação para a obediência o sistema penal depara-se com a diversidade de saberes, conceitos e cultura existente entre os indivíduos em seu ambiente, precisando-se ter um tratamento equitativo na comunidade carcerária.

O preso é tratado de maneira indigna simplesmente porque se institucionalizou a crença de que ele é indigno, que não merece qualquer gesto de boa vontade[...]. Tudo no tratamento estabelecido pela instituição penitenciária na relação com o preso – literalmente: o tratamento que perpetua todos os instituídos pelo ideário da pena, da penalidade, da penitência – conspira contra a humanidade, a civilidade, o educacional – que não significa que a prisão não eduque: educa pela experiência, por todo um ideário do

tratamento penal sistematizado no cotidiano carcerário, pelos aprendizados contundentes do exercício da segregação levada às últimas consequências, pelas histórias de vida submersas que forjam biografias malditas (SOUSA, 2012, p. 236).

Portanto, vigilância aos criminosos deve-se levar em consideração os saberes adquiridos com a vivência dentro e fora do presídio e qual a influência que cada um exerce sobre os demais, identificando o grau de poder e submissão existente na comunidade carcerária.

[...] significa uma adaptação e harmonia dos instrumentos que se encarregam de vigiar o comportamento do cotidiano das pessoas, sua identidade, sua atividade, gestos aparentemente sem importância; significa uma outra política a respeito dessa multiplicidade de corpos e forças que uma população representa. O que se vai definindo não é tanto um respeito novo pela humanidade dos condenados – suplícios ainda são frequentes, mesmo para os crimes leves – quanto uma tendência para uma justiça mais desembaraçada e mais inteligente para uma vigilância penal mais atenta do corpo social (FOUCAULT, 2014, p.78).

Acredita-se que as relações sociais na prisão, não diferem das relações fora dela, pois o ser humano necessita agrupar-se a outros semelhantes para sobreviver, assim como já mencionado, o homem precisa conviver em grupo para atingir seus objetivos, mesmo que o ambiente onde se esteja inserido seja caracterizado por objetivos específicos a ele.

Em cada um dos contextos citados, a disciplina se apresenta como um mecanismo político de dominação e pode ser exercida, tanto formalmente quanto informalmente. Há as relações políticas exercidas e definidas pela administração, mas também existem as relações exercidas no dia a dia da prisão, que não diferem em nada na sua essência. Assim com os colégios e os quartéis, a prisão, possui regras entre os internos que são inerentes ao ambiente, onde a disciplina está impregnada no conceito organizacional de cada um.

Diferente ainda do ascetismo e das “disciplinas” de tipo monástico, que têm por função realizar renúncias mais do que aumentos de utilidade e que, implicam obediência de outrem, têm como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo. O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que o mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (FOUCAULT, 2014, p. 135).

O corpo disciplinado é um corpo que se vigia e, vigia o ambiente ao redor, o “panoptismo,” criado por Bentham, visa ter uma vigilância privilegiada e permanente sobre os corpos e espaço, esse conceito foi desenvolvido por Foucault (1987), como uma forma de promover uma “Sociedade Disciplinar”, que consiste em um modelo de controle social por meio de técnicas de separação, vigilância, monitoramento e controle a partir de uma cadeia hierárquica que parte de um controle central.

E para se exercer, esse poder deve adquirir o instrumento para uma vigilância permanente, exaustiva, onipresente, capaz de tornar tudo visível, mas com a condição de se tornar ela mesma invisível. Deve ser como um olhar sem rosto que transforme todo o corpo social em um campo de percepção: milhares de olhos postados em toda a parte, atenções móveis e sempre alerta, uma longa rede hierarquizada (FOUCAULT, 2014, p. 207).

Para Foucault (2014) o sentimento de estar sempre sendo vigiado, mesmo que não tenha ninguém fazendo isso parte da disciplina monástica utilizada na educação e adaptada ao ambiente prisional. A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações também no ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional

do professor atender um aluno por vez, enquanto o restante do grupo ficava disperso, para um trabalho simultâneo de controle de todos, transformando a escola em uma máquina de ensinar e ao mesmo tempo vigiar, hierarquizar e recompensar. Fazendo da prisão um ambiente propício para a educação Como afirma Lucas, apud Foucault;

Na prisão o governo pode dispor da liberdade da pessoa e do tempo do detento; a partir daí, concebe-se a potência da educação que, não em só um dia, mas na sucessão dos dias e mesmo dos anos, pode regular para o homem o tempo da vigília e do sono, da atividade e do repouso, o número e a duração das refeições, a qualidade e a razão dos alimentos, a natureza e o produto do trabalho, o tempo da oração, o uso da palavra e, por assim dizer, até o do pensamento, aquela educação que, nos simples e curtos trajetos do refeitório à oficina, da oficina à cela, regula os movimentos do corpo e até nos momentos de repouso determina o horário, aquela educação, em uma palavra, que se apodera do homem inteiro, de todas as faculdades físicas e morais que estão nele e do tempo em que ele mesmo está (LUCAS, Apud FOUCAULT, 2014, p. 228).

Neste contexto, a educação pode estar presente, não somente nas salas de aula, mas no cotidiano da vida comunitária e pode ser exercida como uma prática natural e autônoma de cada indivíduo. O ambiente prisional não impede que o indivíduo construa um modelo moral e ético de relacionamento social. Freire (2014) enfatiza que ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Por outro lado não se deve esquecer que a prisão é um local onde convivem condenados por todos os tipos de crimes e criminosos que cometeram crimes cruéis, portanto o ambiente hostil, fatalmente, propicia a delinquência. Foucault (2003) refere-se à prisão como “a prisão longe de transformar os criminosos em gente honesta, serve apenas para fabricar novos criminosos, ou para afundá-los ainda mais na criminalidade” e complementa afirmando, “a prisão fabrica indiretamente delinquentes, ao fazer cair na miséria a família do detento”.

Na afirmação de que a prisão não recupera o criminoso e de que o crime nada mais é de certa forma uma decisão errada do indivíduo, há quem defenda uma valorização positiva do crime, pois acredita-se que o crime seja um efeito da civilização e a violência uma forma de repressão, como citado em *La Phalange apud Foucault* (2014).

A ordem social dominada pela fatalidade de seu princípio compressivo continua a matar pela mão do carrasco ou com as prisões aqueles cujo natural robusto rejeita ou desdenha suas prescrições, aqueles que por serem fortes demais para ficar presos nesses cueiros acanhados, os desfazem e rasgam homens que não querem permanecer crianças (LA PHALANGE, 10/01/1837, apud FOUCAULT, 2014).

Com isso o autor deixa claro que não há natureza criminosa, mas sim um jogo de interesses e de poder que conduzem o homem tanto ao poder quanto à prisão e que no seio da sociedade são praticados crimes tão ou mais graves dos que praticados por criminosos que estão encarcerados.

2.4 A educação prisional no enfoque teórico de Paulo Freire

Nesse momento tenta-se lançar a ideia da possibilidade de recuperação do criminoso pela educação, ou seja, conceber a luz da teoria, a educação como possibilidade de alavancar a cidadania humana, da mesma forma como buscaremos aqui, trabalhar e discutir a opressão e a discriminação como elementos de fundamental importância neste contexto.

Para compreender a educação como instrumento de construção do conhecimento humano, é necessário refletir como ocorre a educação no espaço-tempo. Para Rousseau (1999), “Nascemos fracos, precisamos de forças; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação” (ROUSSEAU, 1999, p. 8). Na visão de Freire (2001), educar é construir, é libertar o homem do determinismo, é percebê-lo como ser autônomo com capacidade de transformar o mundo.

O conceito de educação, segundo Martins (2004), sofreu influências do nativismo e do empirismo, o primeiro entendido como desenvolvimento das potencialidades, o segundo como apropriações de

experiências, portanto, a educação em seu sentido mais amplo, representa tudo àquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano.

Se, é pela convivência que o homem se educa, pressupõe-se que o ambiente, o contexto e as influências determinam sua educação. Com o exposto pretende-se, discutir como a educação pode contribuir para a apropriação do conhecimento, mesmo em se tratando do “ambiente-prisão”.

Procurar-se-á utilizar-se da teoria freiriana da educação para compreender a concepção de sujeito-ação e suas implicações no contexto social, fazendo correlações com o ambiente prisional, verificando-se assim, como a teoria de Freire pode ser entendida no ambiente “antissocial”, do presídio, bem como na representação do sujeito criminoso.

A visão de Freire (2014) quanto à realidade da educação no Brasil, pode ser encontrada na concepção da educação bancária, onde o sujeito recebe o conhecimento, como uma forma de depósito, sem que ele seja contestado ou discutido. Por outro lado a proposta da educação problematizadora e revolucionária de libertação do ser humano promove a transformação do oprimido em sujeito cognoscente e autor de sua própria história através da práxis enquanto unificação entre ação e reflexão.

Das concepções da educação bancária e da educação problematizadora de Paulo Freire, extraída do livro “Pedagogia do Oprimido” pretende situar a educação carcerária como ferramenta libertadora, onde o ser humano, movido pela auto estima, deixe sua condição opressora e de submissão inerentes ao ambiente da prisão, para uma condição que permita ter uma nova visão do mundo. A educação bancária aparentemente vista e presente nas diretrizes nacionais da educação e a educação problematizadora, como uma proposta de educação inovadora.

Nesse sentido Freire (2014) afirma que, assim como a educação, a escola precisa de uma metodologia revolucionária para que o educando saia da situação inerte que se encontra para uma nova educação problematizadora, como meio de transformação do pensamento, onde as pessoas deixam de ser meras espectadoras para, em conjunto aprenderem a ter e a ser. Ou seja, assumir a condições de seres humanos transformadores que está em sua essência, não importando em que ambiente ou condição se encontre.

Freire (2014) procura justificar que o homem precisa transformar-se num sujeito da realidade histórica em que se insere, humanizando-se,

lutando pela liberdade, pela superação de um processo aleatório e pela sua afirmação, enfrentando uma classe dominadora que pela violência, opressão, exploração e injustiça, tentam perpetuar-se. Com base nessas afirmações de Freire (2014) percebe-se que mesmo a prisão, sendo um ambiente opressor e de punições, reserva uma condição em que, se o preso libertar sua mente, deixando para trás as mágoas e ressentimentos de sua condição, pode vir a se transformar e libertar-se dos “dogmas” sociais que o trouxeram à prisão.

Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização. Não que não seja fundamental – repitamos – ter para ser. Precisamente porquê, é, não pode o ter de alguns converter-se na obstaculização ao ter dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder (FREIRE, 2014, p. 105).

Há a necessidade de considerar a condição do cárcere para esboçar uma intervenção e, somente com a participação de todos os atores envolvidos, interagindo de forma integrada e homogênea, para que as relações entre opressor e oprimido sejam minimizadas. Nessa perspectiva, Freire (2014) propõe uma discussão sobre a importância e a necessidade de uma relação dialógica e emancipatória, onde as instituições engajadas na proposta dialógica contribuam para a libertação e a transformação de homens e mulheres para a sua afirmação, a partir da consciência da sua inconclusividade. A busca dessa humanização encontra-se na proposição de Freire, onde.

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das

razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2014, p. 39).

Na busca pela humanização, o indivíduo tenta a recuperação de sua humanidade roubada, e como a distorção do “ser mais e querer mais”, o ser menos, leva o indivíduo oprimido, cedo ou tarde, a lutar contra quem acredita que a fez (FREIRE, 2014, p.41). A construção do verdadeiramente humano está nele mesmo. Neste processo de humanização Freire (2014), afirma que não só o educador, aquele que conduz, o professor ou orientador que é responsável pela construção do cidadão, do humano, mas todos os envolvidos no processo educacional, através de uma educação dialógica problematizante e participante, alicerçada na confiança, na fé nos homens e na criação de um mundo onde cada um seja valorizado pelo que é, onde a liberdade deve atender à perspectiva do oprimido e não do opressor, procura conscientizar e capacitar o homem para a transição da consciência, da ingênua à consciência crítica com base nas fundamentações lógicas do oprimido. Assim, caracteriza-se por um movimento de liberdade que surge a partir dos oprimidos, sendo o método, concretizado com luta pela sua humanidade.

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue (FREIRE, 2014, p.109).

Freire (2014) chama a atenção para o medo da liberdade ou o denominado perigo da conscientização enquanto processo de evolução de uma consciência ingênua ou mítica para uma consciência crítica, recorrendo à radicalização crítica, criadora e conseqüentemente libertadora enquanto unidade dialética entre subjetividade e objetividade, a qual gera um atuar e pensar sobre a realidade para transformá-la, o que se transforma em ameaça à classe dominadora, que

pela sectarização, obstáculo à emancipação dos homens, transforma o futuro em algo preestabelecido a par da manutenção de formas de ação negadoras da liberdade. Adorno e Horkheimer (1985), contribuem afirmando.

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencadeamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17).

Assim, o saber implica uma atitude e posturas radicais baseadas no encontro com os envolvidos no processo educacional por meio do diálogo enquanto instrumento metodológico que permite a leitura crítica da realidade, partindo da linguagem comum a todos, dos seus valores e da sua concepção do mundo, transformando-se numa luta pela libertação “A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 2014, p.110)”.

Refere-se também, à questão da consciência oprimida e da consciência opressora e ao problema da dualidade gerada pela submissão. A pedagogia do oprimido, humanista e libertadora, caracteriza-se pela pedagogia dos homens que lutam num processo permanente pela sua libertação, pelo que tem necessariamente de ser feita com os envolvidos através da reflexão sobre a opressão e suas causas, que gera uma transformadora, “práxis libertadora”. Freire (2014) também destaca a situação concreta de opressão e os opressores, assentes nas suas “consciências necrófilas” e “fortemente possessivas” e na “cultura do silêncio”. Afirma também que na luta pela liberdade é necessária a crença no homem através de um comprometimento autêntico, de uma comunhão e de uma aproximação que geram um renascer.

No que se refere à situação concreta de opressão e os oprimidos, Freire (2014) afirma que só na convivência com os oprimidos que pode-se compreender as suas formas de ser, de comportar e de refletir sobre a estrutura da dominação, sendo uma delas a dualidade existencial que

leva a assumirem atitudes fatalistas, religiosas, mágicas ou místicas, que não permitem a superação da visão inautêntica do mundo e de si. No que se refere a libertação do homem na condição de prisioneiro, objeto de interesse do estudo, Gadotti (1993) contribui afirmando que:

[...] Dentro do presídio nós temos duas prisões. Uma prisão de grades que detém essas pessoas presas, frustradas, da rua que não souberam trabalhar isso, não souberam trabalhar esse medo, essa frustração, que levou ao presídio. Duplo trabalho: voltar à pessoa frustrada e fazer que ela possa também ser uma pessoa capaz de melhorar seu nível de vida (GADOTTI, 1993, p.114).

Para se compreender, o homem necessita primeiramente, compreender sua própria alma, oprimida e opressora, para que na comunhão dos homens se liberte. Somente quando o oprimido descobre o opressor, “em si, na sociedade, estado, instituições” e se compromete na luta pela sua libertação começa a crer em si mesmo, sendo “ação cultural” para a liberdade por ser ação com os demais. Para Adorno (1985, p.186), “A absoluta solidão, o retorno forçado ao próprio eu, se reduz à elaboração de um material, que no ritmo monótono de trabalho, delineiam como um espectro horrível a existência do homem no mundo”.

E com essa ação libertadora que é o resultado da “conscientização” dos atores envolvidos na educação e recuperação, traduz o caráter eminentemente pedagógico dessa transformação, em que o método é a própria consciência enquanto caminho para algo apreendido com intencionalidade, em que educador e educandos numa tarefa em que ambos são sujeitos, desmistificam a realidade e criticam-na para conhecê-la recriando o conhecimento, descobrindo-se como “refazedores” permanentes (FREIRE, 2014, p. 56).

Por outro lado, conforme Freire (2014) há de se considerar que na realidade educacional presente, está o desafio da educação, representado sob o enfoque da concepção bancária de educação, que se apresenta como um instrumento da opressão e caracterizada como um depósito, uma dívida ou uma doação dos que se julgam sábios para com o educando que se julgam nada saber. Esta metodologia educacional caracteriza-se por relações fundamentalmente narradoras e dissertadoras entre um sujeito narrador, o educador, e objetos ouvintes, os educandos, por falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e

completamente alheio à experiência existencial dos educandos e por recorrer à palavra esvaziada da dimensão concreta que devia ter. Que nas palavras de Português apud Onofre (2014), “nas unidades prisionais a educação transfigura-se em imposição, pois se observa o receio do encarcerado em assumir formalmente que não tenciona matricular-se na escola. Ele efetua a matrícula sem estar, entretanto, motivado para estudar”.

Esta educação é vista como um ato de depositar, o homem é considerado um ser adaptável e ajustável, em que educador e educando se arquivam por não haver criatividade, transformação e saber, para Gadotti (1993) “o educador de adultos é uma espécie de presença ausente”, que para Freire (2014), só existe saber na invenção, reinvenção, busca inquieta, impaciente e permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros, o que se traduz numa busca esperançosa. Na visão bancária da educação o saber é uma doação fundamentada na absolutização da ignorância, manifestação instrumental da ideologia da opressão, que visa transformar a mentalidade do oprimido e não a situação que o oprime.

Por outro lado, há a proposta do método revolucionário de Freire (2014), que em sua visão de educação transformadora, os homens educam-se entre si mediatizados pelo mundo, pela educação problematizadora que exige a superação da contradição educador-educando e o diálogo, e em que ambos se tornam sujeitos do processo e crescem juntos em liberdade, procurando o conhecimento verdadeiro e a cultura pela “emersão” das consciências para uma inserção crítica na realidade. Freire (2014) chama a atenção para que em nenhum momento, o homem aliene os outros nas suas decisões, mas sim que os incentive à luta pela sua emancipação no mundo.

Conforme citado acima o autor aborda a questão do diálogo enquanto essência da educação como prática da liberdade. O diálogo assente na palavra é visto como fenômeno humano, pois segundo ele não há palavra verdadeira que não seja práxis, enquanto ato de criação que procura a conquista do mundo para a libertação dos homens. Nessa perspectiva só há diálogo com um profundo amor ao mundo e aos homens, com humildade sincera e mediante a fé no poder de criar do homem, sendo assim um ato de criação e recriação, de coragem e de compromisso e de valentia e liberdade, e ao considerar o indivíduo na clausura Resende relata que ao:

Trabalhar com histórias de vida de presos condenados implica dar voz a silenciados, a

excluídos que, de fato, são indivíduos fixados a um aparelho de produção, ligados a um mecanismo de correção, de reabilitação, de normalização. Os condenados, que geralmente já eram excluídos socialmente, são explicitamente excluídos do convívio social para serem incluídos no quadro institucional da prisão, em função de virem a ser reeducados, normalizados, o que significa uma inclusão pela exclusão (RESENDE, 2012, p. 50).

Assim, o diálogo deve-se fazer na relação horizontal baseada na confiança entre os sujeitos e na esperança transformada na concretização de uma procura eterna fundamentada no pensamento crítico. O diálogo começa na busca de um conteúdo programático que para o mediador, dialógico, problematizador, não seja uma doação, mas uma devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao todo, dos elementos que entregou de forma desestruturada. A educação autêntica, nas palavras de Freire (2014), faz-se de “A com B, mediatizados pelo mundo”, incidindo a sua ação na realidade a ser transformada com os homens, conhecendo as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do mundo dialeticamente se constituem.

A investigação temática implica uma observação simpática, atitudes compreensivas e uma percepção crítica da realidade, constituída pelo seu conjunto de dúvidas, anseios e esperanças, por parte do educador para que expresse uma ação cultural, procurando os investigadores como objetivo da educação problematizadora centrarem-se na consciência máxima possível e não na consciência real. Para Foucault (2014), não é só lhes dando voz, mas também conferindo, autenticidade e legitimidade a seus saberes e às suas vivências.

E quando os prisioneiros se colocam, falando, já se tem uma teoria da prisão, da penalidade, da justiça. Esta espécie de discurso contra o poder, este contradiscurso mantido pelos prisioneiros ou pelos chamados delinquentes, isso é o que conta e não a teoria sobre a delinquência. (FOUCAULT, 1997, p. 11).

Necessita-se que o programa educacional saia da base e o tema central deve ser o conceito antropológico de cultura descoberto numa visão crescentemente crítica.

Freire (2014) reafirma que os homens são seres da práxis e que emergem do mundo objetivando-o, podendo conhecê-lo e transformá-lo com o seu trabalho. O diálogo com os oprimidos é um compromisso para a libertação que implica a transformação da realidade, porque os homens são comunicação e diálogo enquanto análise crítico-reflexiva sobre a realidade. Afirma Freire (2014) que evitar o diálogo é temer a liberdade e não crer no homem, pelo que chama a atenção para que as lideranças transformadoras não se deixem arrastar para posturas características das classes dominadoras, como a absolutização da ignorância, a descrença no homem e a impossibilidade do diálogo. Conforme relato de um preso citado por Resende (2012).

É quando você se vê dentro de uma prisão, quando você é mais um... você passa a ser mais um, você não tem nome. Você passa a ter um número. Uma matrícula. Então o agente penitenciário chega, ele não chama você pelo nome não, ele chama pela matrícula. Então, começa por aí, você passa a ser mais um, independente de você ser, dever ou não dever, a sociedade se refere a você como um criminoso. (Depoimento de Tiago da Silva, apud RESENDE, 2012, p. 55).

Percebe-se que o indivíduo privado de liberdade, quando no cárcere, acaba perdendo sua identidade, sua identificação sua cultura, seu ser. Freire (2014) refere-se como consequência humana da ação antidialógica, que são a conquista, a divisão do povo, a manipulação e a invasão cultural.

Por outro lado, Freire (2014) refere-se às características da teoria da ação dialógica, que são a união, a organização e a síntese cultural. A conquista, que implica um sujeito e um objeto conquistado. Silva (2012) sugere que o tratamento educacional deveria seguir os preceitos de igualdade contidos no art. 5º da Constituição Federal de 1988, onde a escolarização “faz parte de um processo de socialização dos jovens e isso significa que há valores adicionais que se obtêm por meio do acesso e permanência na escola: amizades, afirmação da identidade, senso de

pertencimento a grupos, ampliação do universo cultural, estabelecimento de relações sociais.”

A colaboração é referida por Freire (2104) em oposição à conquista, visto que os sujeitos encontram-se para a transformação do mundo juntos através do diálogo que funda a comunicação, nomeadamente através da problematização da sua própria opressão. E chama a atenção para o fato de a liderança transformadora estar comprometida com uma comunhão com todos que provoca a “colaboração”, denominando esta revolução de biófila na medida em que é criadora de vida.

Dividir para manter a opressão é outro instrumento das elites opressoras, que recorrem a formas focalistas de ação que dificultam a percepção crítica da realidade, procurando manter o seu *status quo*. Na união para a libertação, em oposição ao dividir para manter a opressão, a liderança deve obrigar-se à procura da união dos oprimidos entre si e com ela para a libertação, visto que a ação unificadora é indispensável à prática libertadora. Nesse contexto, Foucault afirma que na disciplina prisional,

Ao invés de homogeneizar, decompõe infimamente, organiza as multiplicidades, recortando as singularidades naquilo que é necessário e suficiente para o adestramento, para a utilização adequada das forças e dos corpos. Em uma palavra: individualiza, faz de cada detento um indivíduo, um objeto controlável, identificável, numerável. Um objeto individualizado, localizado e permanentemente à disposição dos mecanismos e rituais disciplinares, para o que a “diferença individual é pertinente” (FOUCAULT, 1991, p. 171).

A manipulação é referida como um instrumento de manutenção da opressão que leva à massificação, que anestesia as massas para não pensarem, pois ao pensarem ganham “consciência revolucionária ou consciência de classe” (FREIRE, 2014, p. 146) que gera a procura incessante pela libertação.

Sobre a organização, em oposição à manipulação, Freire (2014) refere-se que, ao procurar a unidade, a liderança já se encontra a efetuar a organização das massas populares. Segundo ele, a organização é um momento altamente pedagógico em que a liderança e o povo fazem

juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos como um só procuram instaurar com a transformação da realidade que os mediatiza.

A invasão cultural, caracterizada por manipulação de conquista, é também uma ação antidialógica, alienante e uma forma de dominar cultural e economicamente, procurando incutir a inferioridade intrínseca nos invadidos. Sobre a síntese cultural, em oposição à invasão cultural, Freire (2014) se refere que toda a ação cultural é uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social para mantê-la ou transformá-la, constituindo-se na dialeticidade “permanência-mudança” (FREIRE, 2014, p. 179).

Para Freire (2014) educação problematizadora caracteriza-se pela intencionalidade, afirmando e fundamentando que alfabetizar é conscientizar, enquanto capacidade de admirar, objetivar, desmistificar e criticar a realidade envolvente do mundo no qual o homem ao descobrir-se seu construtor descobre-se sujeito da cultura e como tal se afirma como sujeito livre contra qualquer regime de dominação que visa a massificação, numa luta pela transformação e conquista e efetivação da sua liberdade alcançada pela práxis.

2.5 A educação de jovens e adultos na escola prisional

Ao estabelecer a educação como marco central de estudo, a pesquisa procurou identificar a educação como direito do prisioneiro sob a perspectiva dos direitos humanos expressos na cartilha da UNESCO na V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA) (UNESCO, 1997). Para isso, buscou-se, no ambiente da prisão, a verificação da aplicação das práticas pedagógicas garantidas em lei.

Como orientação no campo empírico, baseou-se na Lei das Diretrizes Básicas (LDB), que define as regras de oferta e estabelece o currículo baseado na educação regular e para tratar das especificidades da educação prisional, a Lei 7.210 – Lei de Execuções Penais (LEP) faz valer a sentença ou decisão criminal que objetiva proporcionar a integração social dos presos, que em seu artigo 3º, expressa “que ao condenado e ao interno serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei” (BRASIL, 1984). Isso equivale a dizer que, embora tenha temporariamente suspensos seus direitos civis, todos os demais direitos da pessoa presa deverá ser regido pelas mesmas leis que regem o conjunto da sociedade. Em seu art. 17, a LEP define que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a

formação profissional do preso e do interno; no art. 18, que o ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se ao sistema escolar federativo; no art. 19, que o ensino profissionalizante será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Mesmo estabelecendo esses direitos, a lei não estabelece claramente como devem ser desencadeadas as ações educacionais.

A legislação brasileira no que tange a educação prisional teve avanços nos últimos anos, mas ainda não possui diretrizes específicas e consistentes para regulamentar o ensino carcerário. Mesmo tendo a Constituição Federal de 1988 consolidado os direitos civis, sociais e políticos do cidadão e resgatando uma dívida social decorrente dos sucessivos regimes ditatoriais, em alguns casos permite interpretações que chocam-se com outras leis complementares. A exemplo, do Art. 206. Inciso – I, onde explicita que o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, já a LEP 7.210/1984, por exemplo, exige que todos os condenados exerçam algum tipo de trabalho, bem como que aos presos seja garantido o acesso ao Ensino Fundamental, mas as sanções administrativas impostas para garantir a conduta interna da prisão, pode cessar temporariamente o direito de acesso à educação.

Com essa observação percebe-se que há uma obrigatoriedade ao trabalho, mas não à educação, o que de certa forma entra em contradição com o Art. 208, inciso VII, parágrafos 1º e 2º, da CF, onde diz:

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático/escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1988, art. 208, inc. VII).

Percebe-se de que a educação carcerária possui suas especificidades e requer, uma legislação específica para norteá-la, por conta disso, a LDB 9.349/96, também não contempla a educação carcerária como educação diferenciada, levando-se em conta sua singularidade, mas sim como educação regular conforme reza no seu Art. 37.

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (LDB, 1996, art. 37).

A falta de legislação específica para regulamentar a educação aos presos remete a entendimentos variados, de acordo com a conveniência de cada agente da segurança pública, a polícia, o poder judiciário e sistema prisional.

Mesmo que todos apontem a importância do trabalho da escola na recuperação do detento, é preciso certa cautela no tratamento da educação prisional, em função de que pode adquirir caráter de controle sobre o detento pela Administração da Penitenciária. É o que acontece com a possibilidade de remissão da pena pelo estudo, onde podem ocorrer distorções no entendimento de seu objetivo, ou seja, o uso da analogia entre trabalho e educação para fins de remissão onde prevalece a proporcionalidade de um dia de desconto na pena para cada três dias de dedicação efetiva aos, assim como acontece com o trabalho, há inúmeras disfunções e está repleto de erros, vícios e distorções.

A LEP, 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.

A LEP refere-se sobre Assistência Educacional, com:

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

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

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

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

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos (BRASIL, 1984, p. 32).

Desta forma percebe-se que a educação está associada ao entendimento de atividade laboral e é interpretada distintamente pelas diversas Unidades Federativas do Brasil. Enquanto uns estados 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 prisional como programa de reinserção social é um assunto ainda nebuloso e reduzida apenas à discussões que vêm sendo implementadas nesta direção. Poucos são os estados que reconhecem a sua importância da educação no contexto político da prática carcerária reconhecidamente como atividades educacionais, poucas são as experiências que vêm se consolidando ao longo dos anos no país.

Segundo Bitencourt (2001):

Um dos grandes obstáculos à ideia ressocializadora é a dificuldade de colocá-la efetivamente em prática. Parte-se da suposição de que, por meio do tratamento penitenciário – entendido como conjunto de atividades dirigidas à reeducação e reinserção social dos apenados -, o terno se converterá em uma pessoa respeitadora da lei penal. E, mais, por causa do tratamento, surgirão nele atitudes de respeito a si próprio e de responsabilidade individual e social em relação à sua família, ao próximo e à sociedade. Na verdade, a afirmação referida não passa de uma carta de intenções, pois não se pode pretender, em hipótese alguma, reeducar ou ressocializar uma pessoa para a liberdade em condições de não liberdade, constituindo isso verdadeiro paradoxo. (BITENCOURT, 2001, p. 139).

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 destaque. 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.

A fundamentação sobre a importância educacional nas prisões e o compromisso social de resgatar esses indivíduos para o seio da sociedade, se dá exclusivamente por meio de discussões em encontros internacionais sobre direitos humanos e cidadania, promovidos pela UNESCO e pela sociedade civil no enfrentamento das disfunções sociais.

A Declaração de Hamburgo de 1997, elaborada na V CONFINTEA, é vista como o ponto de partida nas discussões sobre a educação, na qual, foi definido como um direito universal do homem, e, a todo o ser humano, a oportunidade e o acesso a qualquer tempo de sua vida como uma forma de consolidação da sua cidadania (UNESCO, 1997). Na LDB 9.394/96 que define as diretrizes da educação brasileira e nos conceitos de Paulo Freire a educação fundamenta-se na crença de que o educando assimila o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade.

3 METODOLOGIA

Esse capítulo aborda os procedimentos metodológicos realizados no intuito de buscar no campo os subsídios necessários do objeto de pesquisa para atingir os objetivos propostos. Para isso buscou-se os métodos e técnicas apropriados para verificar como o programa EJA está sendo implementado na Penitenciária Agrícola de Chapecó.

A metodologia serve como um guia para o pesquisador e constitui-se dos instrumentos básico que ordenam o pensamento e desenvolvimento da pesquisa, sintetiza e traça de modo ordenado a forma de proceder do pesquisador ao longo de um percurso.

Minayo (2008) define pesquisa social como atividade básica das ciências na sua indagação e construção da realidade e o “método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (MINAYO, 2008, p. 57). Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa e objetiva o aprofundamento da compreensão de um grupo social, em uma determinada organização.

[...] que visa a compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores quando a: (a) valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; (b) relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; (c) processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais (MINAYO, 2008, p. 23).

Tendo em vista a utilização da pesquisa qualitativa, em sua abordagem utilizou-se o uso integrado das técnicas e métodos. Que Minayo (2008, p.44) propõem que métodos e técnicas devem ser utilizados de maneira integrada quando se estuda um tema, um objeto ou um problema de investigação, pois considera o conceito de metodologia abrangente e concomitante, não podendo separá-los em sua operacionalização.

Para o obtenção dos dados utilizou-se como técnica o levantamento, por ter como vantagem o conhecimento direto da realidade, que Gil (2009) são as próprias pessoas que informam sobre o seu comportamento, crenças opiniões, tornando a investigação mais livre de interpretações, para esse levantamento foi utilizado o método de

entrevista semiestruturada, que para Gil (2009) permite ao pesquisador guiar o entrevistado por relações de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso.

Quanto ao método utilizou-se a análise de conteúdo, pelo fato que o seu foco permite qualificar as vivências do sujeito, bem como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos (BARDIN, 1977).

Para a obtenção dos dados de análise, realizou-se um levantamento documental nos sites institucionais do MEC, DEPEN, DEAP, IBGE, SJC, PACH, CEJA, para buscar documentos que trouxessem dados e informações sobre as definições, diretrizes e leis que regem o ambiente do campo de pesquisa, bem como as resoluções que caracterizam o objeto. Junto ao DEPEN e ao DEAP, buscou-se as normativas vigentes das práticas socioeducativas utilizadas nas unidades prisionais do país, do estado e da PACH.

De posse das informações documentais, realizou-se as entrevistas de forma semiestruturada para obter as informações sobre as percepções dos sujeitos de pesquisa sobre a estrutura do Programa EJA na PACH, as configurações socioeducativas e a contribuição da educação na reinserção social dos presos.

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

No que tange à educação local, buscou-se junto aos arquivos públicos do CEJA e da penitenciária os dados secundários para analisar as definições educacionais sobre os propósitos do Programa EJA na PACH, por meio dos arquivos e registros públicos da PACH obteve-se informações sobre as atividades socioeducacionais que foram desenvolvidas anteriormente e as que estão em vigência voltadas à reeducação dos detentos. Principalmente as ações voltadas à educação prisional do programa EJA. Para poder verificar os benefícios obtidos pelo aluno-presos na sua reeducação em decorrência dos estudos a influência que o programa exerce na construção da sua cidadania.

Nas entrevistas, procurou-se uma aproximação “*in loco*” da realidade, das práticas e percepções do ambiente e suas relações com o

objeto. Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

Para isso, os roteiros foram elaborados conforme o perfil de cada grupo de sujeitos de pesquisa, direcionados para obter informações sobre a realidade de cada um, também permitiu direcionar os discursos conforme a fluência da conversa.

Acredita-se, portanto, que por meio da entrevista semiestruturada, pôde-se obter os dados necessários para compreender o ambiente da pesquisa e as representações dos sujeitos sobre o tema.

O roteiro de perguntas, para Manzini (2003), serve para além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante. Esse roteiro deve ser elaborado com perguntas semiestruturadas, para que além da intencionalidade do pesquisador, obtenham-se dados espontâneos relatados pelos sujeitos de pesquisa e que sejam relevantes para o estudo. Que para Gil (2009) pretendem extrair visões e opiniões dos participantes.

Para a formulação das perguntas levou-se em consideração o grau de instrução do entrevistado assim como sua condição espacial, tendo em vista a elaboração de roteiros diferenciados para cada grupo de sujeitos de pesquisa.

As entrevistas foram conduzidas pelo pesquisador, de forma individual, com cada um dos sujeitos de pesquisa, conforme roteiro do (APÊNDICE-C), seus conteúdos estão gravados e consentidos pelos sujeitos de pesquisa, por meio do Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento (TLCE), (APÊNDICE-A) e pelo Termo de Consentimento para uso de Imagem e Voz (TCIV), (APÊNDICE-B) os arquivos das gravações ficarão em posse do pesquisador por um prazo de cinco anos, podendo esse fazer uso das informações e com direito de publicação. Após esse período os arquivos serão destruídos.

A pesquisa foi realizada entre outubro de 2015 a abril de 2016, sendo que nos meses de outubro a dezembro a pesquisa foi voltada ao levantamento documental e a partir de abril a pesquisa de campo com os sujeitos de pesquisa. As entrevistas foram feitas com o diretor da PACH denominado sujeito de pesquisa (D), o coordenador de ensino da PACH denominado na pesquisa como (C1), o coordenador de ensino do CEJA do município de Chapecó (C2), três professores que atuam no programa EJA da PACH, denominados como (P1, P2 e P3) e três presos do regime fechado que estão matriculados no Programa EJA da PACH. Os presos

que participaram das entrevistas foram selecionados pela Administração da penitenciária segundo seus critérios de segurança e no decorrer do texto estão denominados como (AP1, AP1 e AP3).

As entrevistas foram feitas por meio de questões que procuraram identificar as representações sobre o ambiente pesquisado. Nas entrevistas realizadas com os detentos, sobre aspectos relacionados à escola na prisão, procurou-se identificar a percepção do aluno/preso sobre a escola prisional.

Para atingir os objetivos da pesquisa de fazer uma análise do Programa EJA na Penitenciária Agrícola de Chapecó verificando sua configuração no campo socioeducacional, procurou-se, nos resultados identificar nas representações dos sujeitos de pesquisa as suas percepções sobre três categorias de análise. Procurou-se conhecer a estrutura do Programa EJA, identificando as interdependências com os demais atores envolvidos, procurou-se também estabelecer uma relação entre a condição de privação de liberdade do detento e a concepção de educação formal que os sujeitos de pesquisa possuem e a contribuição do Programa EJA como ferramenta de reinserção social dos sentenciados.

Para reforçar as informações obtidas nas entrevistas foi realizada uma visita “*in loco*” em sala de aula da penitenciária com o objetivo de observar o comportamento dos alunos-presos e a atuação dos professores na condução das disciplinas ministradas e assim ter noção sobre a realidade do processo ensino aprendizagem no ambiente escolar em privação de liberdade.

Todos os procedimentos acima mencionados tiveram a autorização da PACH no que tange competência da administração da penitenciária e os procedimentos para a obtenção dos dados educacionais, assim como a autorização de pesquisa na escola prisional foram autorizados pela GERED da SDR de Chapecó, com a prévia aprovação do Conselho de Ética (CEP) da UNOCHAPECÓ. (APÊNDICE-B).

3.1 Sujeitos da pesquisa

De acordo com a resolução 466/2012, sujeito de pesquisa é o participante pesquisado, individual ou coletivamente, de caráter voluntário, vedada qualquer forma de remuneração. Que, segundo Gil (2009), desenvolvem ações em um determinado ambiente. O ambiente deverá proporcionar as condições para que se possam manipular as variáveis na obtenção dos resultados esperados.

Os sujeitos participantes foram definidos por critério de relevância. E foram entrevistados os seguintes sujeitos de pesquisa:

a) O administrador da penitenciária, denominado (D) pela importância dos dados sobre o ambiente e estrutura da instituição, com objetivo de conhecer a relação dos procedimentos de segurança no desenvolvimento das atividades educacionais da prisão, assim como saber sobre a influência do Projeto EJA na recuperação dos presos. A entrevista ocorreu no escritório do Diretor da PACH.

b) O coordenador educacional do CEJA e da PACH. O Coordenador da PACH, denominado (C1) foi escolhido para participar da pesquisa por conhecer os aspectos e as rotinas da escola na prisão, assim como as atividades educativas que são desenvolvidas voltadas a reeducação dos criminosos. O coordenador do CEJA foi selecionado para a entrevista com o objetivo de analisar as práticas político/pedagógicas desenvolvidas no programa EJA da penitenciária.

c) Os professores que atuam no programa EJA na penitenciária, denominados na pesquisa como (P1, P2 e P3), foram escolhidos por poderem contribuir nas informações sobre as articulações educacionais desenvolvidas entre a GERED, CEJA e PACH e por serem conhecedores dos aspectos pedagógicos desenvolvidos no programa EJA, do currículo da escola prisional e as configurações da educação no cárcere.

d) Os presos do regime fechado, denominados na pesquisa como (AP1, AP2 e AP3), foram entrevistados seguindo a mesma ordem de chamada para a entrevista. Os presos foram trazidos um a um para a entrevista, conduzidos algemados e com o uniforme da prisão, após a entrevista, novamente um a um fora sendo conduzido para sua cela. As entrevistas ocorreram em uma sala da unidade de saúde, onde funciona a sede da Gerencia de Saúde, Educação e Promoção Social. Os presos foram selecionados como sujeitos importantes para a pesquisa, por contribuírem com os relatando as representações que possuem sobre a educação na prisão. A escolha seguiu o critério de idade, tempo de reclusão e participação no programa EJA, sendo que o tempo de reclusão e participação no programa educacional deveria ser superior a um ano. No critério de escolha, o preso entrevistado deveria ter as características anteriormente mencionadas. Os critérios foram sugeridos pelo pesquisador e a escolha dos presos para participarem da pesquisa foi definida pela administração da prisão. Os presos entrevistados foram de um preso com idade até 45 anos (AP1), um com idade de anos (AP2) e um terceiro com idade acima de 29 anos (AP3), independentemente do nível escolar que cursa.

O quadro abaixo apresenta os sujeitos que compõe o ambiente da pesquisa. A seleção se deu por grau relevância como mencionado e contribuição significativa que cada um pode oferecer para alcançar o objetivo proposto.

Quadro 1 - Sujeitos da Pesquisa

Quantidade	Sujeito	Situação
01	Administrador (D)	Diretor da Penitenciária Agrícola de Chapecó.
01	Coordenador Educacional da PACH (C1)	Gerente de Saúde, educação e Assistência Social da penitenciária Agrícola de Chapecó.
03	Professor (a) (P1, P2 e P3)	Atuando no Programa EJA na Penitenciária Agrícola de Chapecó.
01	Coordenador CEJA (C2)	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.
03	Presos (AP1, AP2 e AP3)	Matriculado no Programa EJA da Penitenciária Agrícola de Chapecó.
Total = 09	Entrevistas	

Fonte: Dados Primários elaborados pelo autor.

3.2 Análise e interpretação de dados

Por se tratar de uma pesquisa aplicada com uma abordagem qualitativa que possui passos específicos de análise temática de conteúdo, para Minayo (2007), desdobra-se nas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados obtidos.

A etapa da pré-análise compreendeu a leitura flutuante, constituição do corpus, formulação e reformulação de hipóteses ou pressupostos. A leitura flutuante requereu do pesquisador o contato direto e intenso com o material de campo, em que pôde-se fazer a verificação e a relação entre as hipóteses ou pressupostos iniciais, as hipóteses emergentes e as teorias relacionadas ao tema.

Com as hipóteses formuladas, buscou-se material bibliográfico e documentos que trouxessem embasamento e reforçassem a relação com o *corpus* da pesquisa. Buscou-se nas obras de Paulo Freire, “Pedagogia

do Oprimido e “Pedagogia da Autonomia” o entendimento dos sentimentos subjetivos dos sujeitos de pesquisa nas relações de poder, dominação e autonomia, na obra de Michel Foucault, “Vigiar e Punir”, buscou-se o entendimento dos sentimentos de opressão e sujeição implícitos nos presos e inerentes ao ambiente pesquisado. Procurou-se também compreender aspectos da natureza humana para desvelar o comportamento do indivíduo e suas relações sociais, nas obras de Hobbes e Piaget. Sobre a educação no cárcere, procurou-se em artigos científicos e publicações conhecer as novas metodologias de ensino e práticas socioeducativas adotadas nas unidades prisionais do país. Nas Leis, resoluções, decretos e diretrizes, buscou-se as normativas e exigências legais de proteção dos direitos de reintegração social dos presos.

Para Oliveira (2008) a constituição do corpus é a tarefa que diz respeito à constituição do universo estudado, sendo necessário respeitar alguns critérios de validade qualitativa, são eles: a exaustividade (esgotamento da totalidade do texto), a homogeneidade (clara separação entre os temas a serem trabalhados), a exclusividade (um mesmo elemento só pode estar em apenas uma categoria), a objetividade (qualquer codificador consegue chegar aos mesmos resultados) e a adequação ou pertinência (adaptação aos objetivos do estudo). Ainda na pré-análise o pesquisador procede à formulação e reformulação de hipóteses, que se caracteriza por ser um processo de retomada da etapa exploratória por meio da leitura exaustiva do material e o retorno aos questionamentos iniciais. Enfim, na última tarefa da pré-análise, elaboram-se os questionamentos que fundamentarão a interpretação final (OLIVEIRA, 2008).

De posse de consistente embasamento teórico passou-se para a etapa de formulação dos questionamentos, que levou em consideração a situação, a posição e condição de cada sujeito de pesquisa. No quesito da situação, considerou-se o nível de escolaridade, conhecimento e cultura. Quanto à posição em que cada sujeito se encontra considerou-se aspectos de submissão, imposição e poder de transformação que cada sujeito incorpora. A relevância de se estabelecer a condição do sujeito de pesquisa na formulação dos questionamentos se deu pelo grau de autonomia de cada um em responder os questionamentos, ou seja, os questionamentos obedeceram aos critérios de entendimento, compreensão e liberdade de cada um em responder as questões.

Tendo em mãos as respostas dos questionamentos contidos no roteiro, assim como das declarações adicionais contidas nas gravações das entrevistas, compilou-se os dados de cada uma das entrevistas

situando as opiniões e relatos nas categorias de análise. Inicialmente fez-se a transcrição, na íntegra dos depoimentos, após esse primeiro passo procurou-se distribuir as informações em cada uma das categorias de análise, para poder buscar o entendimento de cada um dos tópicos abordados.

Durante a etapa da exploração do material, o investigador buscou encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado. A categorização, para Minayo (2007), consiste num processo de redução do texto às palavras e expressões significativas. A Análise Temática tradicional trabalha inicialmente esta fase, recortando o texto em unidades de registro que podem constituir palavras, frases, temas, personagens e acontecimentos, indicados como relevantes para pré-análise.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ pelo parecer nº 1480488.

4 O SISTEMA PENITENCIÁRIO E SUAS CONFIGURAÇÕES ESPACIAIS

Nesse capítulo, apresentamos uma análise das configurações socioeducacionais existentes no sistema prisional, para compreender as metodologias de reeducação utilizadas pelas unidades prisionais, e, desta forma, estabelecer a escola carcerária por meio do programa EJA como uma ferramenta metodológica que possa contribuir para a recuperação dos criminosos. E, para compreender essas configurações, se faz necessário conhecer o espaço prisional e suas peculiaridades e assim situá-lo aos objetivos específicos da pesquisa. Para isso buscou-se argumentos teóricos, em diversos autores, para sustentar a relevância do estudo, e, no campo empírico, dados que pudessem fornecer informações sobre a realidade educacional e suas interdependências.

Pelo fato de que cada unidade prisional possui peculiaridades que se configuram como uma “marca” onde essas configurações podem ser entendidas como sendo, um “conjunto de elementos culturais encontrados em uma determinada área em um determinado tempo” Michaelis (2008), assim sendo, acredita-se que configurações socioeducacionais são todas as ações voltadas à reeducação social. Essas configurações são perceptíveis, adentrando ao ambiente da prisão e conhecendo o cotidiano das unidades. Nesse sentido, o sistema penal, como um todo precisa estar preparado para atender a inúmeros

propósitos, além do aprisionamento do criminoso, ou seja, precisa estar preparado para atender a todo o contexto jurídico e social a que está submetido cada um dos detentos, para Lopes; Pires e Pires (2014).

Os estabelecimentos penais destinam-se ao condenado, ao submetido à medida de segurança, ao preso provisório e ao egresso. O mesmo conjunto arquitetônico poderá abrigar estabelecimentos de destinação diversa desde que devidamente isolados. O estabelecimento penal, conforme a sua natureza deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva. Além disso, deverá ter locais para cumprimento de penas que necessitam locais separados, onde podemos citar: o preso provisório (separado do condenado por sentença transitada em julgado); o preso primário (cumprirá pena em seção distinta daquela reservada para os reincidentes); o preso que, ao tempo do fato, era funcionário da Administração da Justiça Criminal. Caberá ao juiz competente, a requerimento da autoridade administrativa definir o estabelecimento prisional adequado para abrigar o preso provisório ou condenado, em atenção ao regime e aos requisitos estabelecidos (LOPES; PIRES; PIRES, 2014, p. 120)¹⁶.

Portanto, de acordo com a citação anterior os autores afirmam que, as unidades prisionais, recebem criminosos em situação jurídica diversa, exigindo da administração da unidade penal, uma equipe multidisciplinar para atender os detentos de forma corespondente ao delito cometido, para assim, promover a ações de reeducação eficazes. Como afirma o sujeito de pesquisa (C1).

¹⁶ LOPES, Hálisson Rodrigo; PIRES, Gustavo Alves de Castro; PIRES, Carolina Lins de Castro. Organização penitenciária e os tipos de estabelecimentos prisionais no Brasil. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVII, n. 120, jan 2014. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14117>. Acesso em janeiro 2016.

A equipe da Gerencia de Saúde, Educação e promoção Social da PACH, é multidisciplinar, com profissionais de diversas áreas, como psicólogos, médicos, assistentes sociais, professores, assistentes jurídicos e agentes penitenciários, que atuam em conjunto para assegurar o atendimento das necessidades dos detentos (sujeito de pesquisa C1, Pesquisa PACH, 2016).

Considerando que o detento chega à unidade prisional necessitando de auxílio para a sua adaptação ao novo ambiente de convivência social, buscou-se elementos para compreender o espaço carcerário como um ambiente social, onde são construídas relações multilaterais.

Nessas ralações multilareais estão incluídos sujeitos que chegam à prisão, principalmente vindos de uma condição social adversa, e seu delito na maioria das vezes, é um reflexo de sua condição socioeconômica.

Pensando nisso, buscou-se nos dados do INFOPEN, publicados no Mapa do Encarceramento, jovens do Brasil (2015) e na Associação Brasileira de Pesquisa - ABEP, subsídios para demonstrar a relevância da condição socioeconômica e educacional na definição das ações de reeducação dos presos. Segundo a revista sobre Estudos Econômicos. Duas hipóteses podem ser arroladas na busca pela explicação da criminalidade sob a ótica da economia:

I. a criminalidade apresenta um componente cíclico, aumentando nas fases de recessão e desaquecimento econômico e diminuindo nas fases de prosperidade.

Estas duas hipóteses parecem mais adequadas à explicação de crimes contra a propriedade.

II. a criminalidade é um problema estrutural, decorrente da maior desigualdade social existente na economia contemporânea. Esta hipótese aplicar-se-ia tanto a crimes contra a propriedade quanto a crimes contra a pessoa (Stud. Econ. vol.35 n°. 3 São Paulo jul./set. 2005).

Segundo o INFOPEN, a condição de marginalização social e o baixo nível educacional são aspectos presentes no perfil dos presos do

Sistema Penitenciário Nacional, como afirma o IBGE (2012), que a maioria dos presos é composta de pessoas jovens, não brancas e de baixa escolaridade.

Verificando os dados das tabelas 01 (abaixo), as hipóteses citadas anteriormente, de que a maioria dos crimes possui algum tipo de relação com a condição social em que o indivíduo se encontra, parece se confirmar.

Tabela 1 - Tipos de crimes cometidos

Percentual dos presos segundo tipo de crime. Brasil. 2008 a 2012					
Tipos de Crimes/períodos	2008	2009	2010	2011	2012
Contra o Patrimônio	53,3	52,2	50,4	48,7	49,1
Entorpecentes	20,9	21,8	24,8	25,5	25,3
Outros ¹⁷	12,9	13,4	12,9	13,5	13,7
Contra a Pessoa	12,8	12,6	11,9	12,3	11,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: INFOPEN: Mapa do Encarceramento de Jovens no Brasil, 2015.

Percebe-se que os crimes contra o patrimônio se apresenta com uma relevância significativa de análise, pois representa um percentual de mais de 50% dos crimes cometidos nos anos de 2008 a 2012, e se mantém constante nesse período. Também, com muita significância comparativa, percebe-se na tabela 02 que a maioria da população brasileira encontra-se na linha de pobreza.

¹⁷ Na categoria *outros* estão inclusos os crimes que, ao longo dos anos analisados, mantiveram representatividade igual ou menor que 5%. São eles: crimes contra os costumes (4,1%), contra a paz pública (1,6%), contra a fé pública (0,9%), contra a administração pública (0,2%), praticados por particular contra a administração pública (0,2%), Estatuto da Criança e Adolescente (0,2%), genocídio (0%), crimes de tortura (0%), contra o meio ambiente (0%), Lei Maria da Penha (0,6%) e Estatuto do Desarmamento (5%).

Tabela 2 - Classes econômicas – em milhões de habitantes

Classes Sociais/salários	2003	%	2011	%	2013	%
Classes A/B (Salários de R\$ 4.000,00 à 18.000,00)	13,3	7,6	22,5	11,7	29,1	14,8
Classes C (Salários de R\$ 1.350,00 à R\$ 2.250,00)	65,9	37,6	105,9	55,2	118,0	60,2
Classes D/E (Salários até R\$ 600,00)	96,2	54,8	63,4	33,1	48,9	25,0

Fonte: Revista sobre Estudos Econômicos, 2013.

Como possível relação com os crimes contra o patrimônio, os dados sobre a condição socioeconômica reforçam a ideia de que a marginalização social aliada a falta de assistência do Estado podem ser motivações relevantes para o ingresso à criminalidade. Os dados expressos na tabela 02 apresentam uma evolução significativa das famílias da classe D e E, consideradas linha de pobreza¹⁸, nos 10 anos que antecedem o ano de 2013, para a classe C, mas parece não evoluir além desse ponto. Dados da mesma tabela apresentam que houve um significativo aumento nos percentuais de crescimento das classes A e B nos anos de 2003 à 2013 estabelecendo uma distancia significativa entre as classes baixas e altas. Isso significa que a economia nesses anos foi favorável na melhora da condição de vida dos brasileiros, mas a pobreza ainda está presente em mais de 60% das famílias.

Em 1968, Becker *apud* Cerqueira e Lobão (2004), publicou o artigo intitulado “*Crime and Punishment: An Economic approach*” (Crime e Punição: uma abordagem econômica, em tradução livre), publicado no *Journal of Political Economy*, por meio do qual fez uso do raciocínio econômico para explicar as variáveis consideradas previamente à decisão de praticar condutas penalmente ilícitas, decisão essa tomada por indivíduos racionais. A ideia central do modelo reside na ponderação realizada por esses mesmos indivíduos entre “custos” da prática delituosa e os “benefícios” esperados (expectativas de lucro). Para Cerqueira e Lobão (2004), o entendimento de Becker pode ser sintetizado da seguinte forma:

¹⁸ O Governo Federal adota como medida de extrema pobreza familiar rendimentos mensais abaixo de R\$ 70,00 por pessoa.

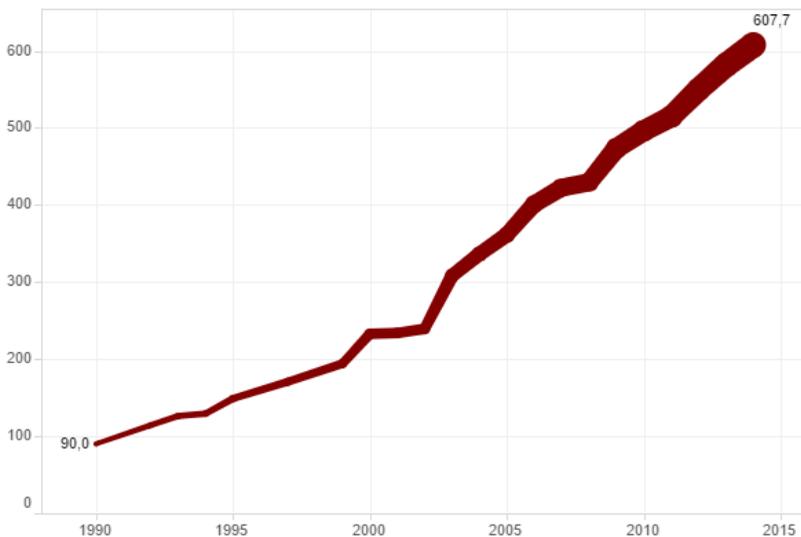
[...] a decisão de cometer ou não o crime resultaria de um processo de maximização da utilidade esperada, em que o indivíduo confrontaria, de um lado, os potenciais ganhos resultantes da ação criminosa, o valor da punição e as probabilidades de detenção e aprisionamento associadas e, de outro, o custo de oportunidade de cometer crimes, traduzido pelo salário alternativo no mercado de trabalho (BECKER apud CERQUEIRA; LOBÃO, 2004, p. 247).

Acredita-se analisando os dados sobre a tipologia dos crimes apresentados na tabela 01 e a condição social na tabela 02, comparando com a proposta de Becker (1968), sintetizada por Cerqueira e Lobão (2004), que na ânsia de ascensão social aliada à condição de marginalidade das pessoas pode representar motivação à prática criminosa.

Para o diretor da PACH, os atos criminais são concepções criadas pelos próprios criminosos, é uma escolha de seu livre arbítrio, sabendo das consequências advindas dos seus atos, salvo algumas raras exceções. Foucault (2014) afirma que o crime é um ato ocasional, que depende da situação e do contexto em que se configura o ato, não há naturalidade no crime, pois se configura como antinatural e o criminoso se configura pela sua não eventualidade ao crime.

Nos últimos quinze anos, a população carcerária vem aumentando vertiginosamente, e, nesse período, percebe-se nos dados do gráfico 01 que houve uma desaceleração nos anos de 2000 à 2003, coincidindo com um momento de estabilização da economia.

Figura 1 - População Prisional (Evolução das pessoas privadas de liberdade, em mil)



Fonte: INFOPEN: Ministério da Justiça, 2015.

Na composição do contingente expresso no gráfico 01, a população carcerária já ultrapassa 600 mil encarcerados, segundo o IBGE (2015). Nesse contingente encontram-se pessoas aptas à atividades laborais, e, que devido sua condição de privação de liberdade encontram-se fora do mercado de trabalho, causando gastos para o Estado e prejuízo para sociedade. “Retirando o tempo do condenado, a prisão parece traduzir concretamente a ideia de que a infração lesou, mais além da vítima, a sociedade inteira” (FOUCAULT, 2014, p. 224).

Segundo projeções do IBGE (2015), a população carcerária representa 0,6% da população economicamente ativa, esses indivíduos aptos ao trabalho possuem uma escolaridade baixa, o que indica uma possível dificuldade de ingresso ao mercado de trabalho.

Tabela 3 - Grau de escolaridade dos presos

Nível de escolaridade	20 05	200 6	200 7	200 8	200 9	201 0	201 1	201 2
Analfabetos	5,	7,3	8,2	7,5	6,3	5,7	5,6	5,4

	8							
Alfabetizado	27,8	18,1	14,4	12,3	11,9	12,7	12,3	12,5
Ensino Fundamental Incompleto	41,1	45,2	44,8	45,6	46,6	45,8	45,7	45,3
Ensino Fundamental Completo	11,5	13,0	12,0	12,7	12,6	12,0	12,4	12,2
Ensino Médio	12,8	14,3	16,1	18,5	18,0	18,1	18,7	18,7
Ensino Superior	1,0	1,2	1,4	1,4	1,1	1,1	1,2	1,2
Pós Graduação	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não Informado	0,0	0,9	3,1	1,9	3,7	4,6	4,1	4,7

Fonte: INFOPEN: Mapa do Encarceramento de Jovens no Brasil, 2015.

Percebe-se, analisando os dados da tabela 03, que em 2012, mais de 70% dos presos não concluíram o ensino médio, ou seja, sem a escolaridade mínima exigida pelo mercado de trabalho. Para o sujeito de pesquisa (C1), O aluno/preso vem para a escola prisional com um histórico educacional precário, e, devido sua baixa escolaridade, dificilmente se encaixa nas exigências do mercado de trabalho, motivação essa, que pode leva-lo ao mundo do crime. “A ele, (preso) precisa ser dado um tratamento diferenciado, há de considerar a desestruturação psicológica que envolve o sujeito criminoso” (depoimento do sujeito de pesquisa C1, Pesquisa PACH, 2016).

Portanto, a efetivação de ações socioeducativas consistentes e eficazes em um contingente de presos com o perfil de marginalização tende a ser um grande desafio a ser superado, mesmo percebendo que pode ser ineficaz, como afirma Foucault (2014) que “Conhece-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. E entretanto não “vemos” o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão.”

Por isso que para Foucault (2014) a privação de liberdade como punição tem como objetivo docilizar o criminoso pela imposição disciplinar do sistema penal como cunho exclusivo de prevenção a reincidência, onde a detenção dos criminosos se apresenta como medida

de segurança para a sociedade. Tudo isso é resultado da estruturação social existente, como afirma Van Meenen (1847) que não foi o acaso, não foi o capricho do legislador que fizeram do encarceramento a base e o edifício quase inteiro de nossa escala penal atual, foi o progresso das ideias e a educação dos costumes. Em vista da realidade exposta e para conhecer o ambiente carcerário do Estado de Santa Catarina, fez-se um levantamento da realidade prisional catarinense, pois expressa uma realidade mais próxima do campo da pesquisa na Penitenciária Agrícola de Chapeco - PACH.

4.1 Realidade carcerária catarinense

No estado de Santa Catarina segundo (DEAP, 2012) há em torno de 17.000 presos para uma capacidade operacional de 10.431 vagas, portanto, no ano de 2012, o sistema carcerário do Estado apresentava um déficit de 6.943 vagas, desse total, em torno de dois mil presos cumprem suas penas em regime aberto, nesses casos, os detentos trabalham fora da prisão e ficam detidos nas dependências da penitenciária das dezoito horas às sete horas do dia seguinte. Dos presos que cumprem pena no regime fechado, somente 6.500 exercem algum tipo de atividade laboral, e, em torno de 1.700 presos estão estudando no programa EJA das unidades (DEAP, 2015).

No município de Chapecó, a PACH, está em funcionamento desde a década de 70, e têm sob sua jurisdição, 11 presídios e três UPAs – Unidades Prisionais Avançadas, sua unidade central está localizada na região do bairro Efapi, que agora está com duas novas estruturas em fase de conclusão. Com as ampliações sua capacidade será de 1.600 detentos em regime fechado e abriu espaço para incorporar ao complexo penitenciário, o presídio masculino que estava em funcionamento no bairro Santa Maria, com capacidade de 352 detentos e o presídio feminino com previsão de conclusão em junho de 2016, além do Centro de Atendimento Sócioeducativo – CASE em fase de construção e do Centro de Atendimento Sócioeducativo Provisório – CASEP que deverá estar concluído até dezembro de 2015. (DEAP, 2015).

O objetivo principal da PACH é promover ações socioeducativas, que permitam ao sentenciado a possibilidade de reinserção social, para isso, desenvolve atividades laborais e educacionais, seguindo as diretrizes operacionais (DEAP, 2015).

4.1.1 Configuração socioeducacional do trabalho

No mês de setembro de 2015 o Governo Federal por meio do Ministério da Justiça e do Departamento Penitenciário Nacional em conjunto com o Governo do Estado de Santa Catarina através da Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania e do Departamento de Administração Prisional organizaram a 1ª Mostra Laboral do Sistema Prisional Brasileiro com o objetivo de expor à sociedade as atividades laborais executadas nas unidades prisionais do país, executadas pelos reeducandos e as empresas que oferecem vaga de trabalho no sistema prisional do Brasil. O município de Chapecó foi convidado para apresentar o projeto de reinserção social desenvolvido em parceria com a Penitenciária Agrícola de Chapecó a experiência ocorre através do convênio firmado entre o município e o Governo do Estado. O objetivo é proporcionar oportunidade de trabalho e ressocialização aos sentenciados do regime semiaberto. Nesse Projeto os detentos integram diariamente as equipes da Secretaria de Serviços Urbanos e Infraestrutura e são acompanhados por um agente penitenciário. Os sentenciados exercem serviços de limpeza pública, como corte de grama, recolhimento de galhos, coleta de entulhos, pintura de meio fio, varrição manual e outros trabalhos realizados nas vias públicas. Em contrapartida o município de Chapecó efetua o pagamento de diárias que são depositadas junto ao Fundo Pecuniário e disponível ao sentenciado ao final do cumprimento da pena (DEPEN, 2015).

De maio de 2011 a dezembro de 2012 a Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania (SJC) formalizou, 130 convênios com empresas privadas e órgãos públicos, fornecendo trabalho para mais de 4.830 apenados na área do Departamento Estadual de Administração Prisional - DEAP. Outros 40 convênios estão em fase de aprovação, como o com a fabricante de eletrodomésticos Irmãos Fischer, em Brusque, e com a indústria de móveis Berlanda, em Curitiba. Ao todo, serão firmados 170 convênios de ressocialização de detentos em todo o Estado (DEAP, 2015).

Nas ações socioeducativa voltadas ao trabalho, o DEAP atua na orientação das unidades prisionais do Estado aproveitando as potencialidades econômicas de cada região. Segundo informações obtidas em entrevista com o sujeito de pesquisa (C1), na PACH, as ações socioeducativas permitem que os presos se ocupem de atividades educativas e laborais, com o objetivo de reduzir as penas impostas pela justiça através da remissão e incrementar a renda da família com o dinheiro ganho com as atividades laborais. Muitos dos presos chegam à

prisão sem nenhuma profissão, nesses casos, as ações socioeducativas, proporcionam ao sentenciado a oportunidade de aprender uma profissão e prospectam seguir carreira quando cumprida sua pena e levam para a vida um ofício que pode ajudar em sua reintegração à sociedade (PACH, 2016).

Os convênios firmados com as empresas para atuarem na PACH, incentivam a autossustentabilidade do sentenciado e da unidade prisional, ao sentenciado, permite incrementar a renda familiar enquanto o indivíduo estiver preso, à unidade prisional, permite que diminua significativamente os gastos do Estado com a manutenção dos presos. Segundo o diretor da PACH, o sentenciado que quiser buscar o caminho da ressocialização, a PACH, oferece diversas oportunidades socioeducacionais, entre elas, os trabalhos na agricultura, montagem de bolas esportivas, marcenaria, fabricação de tubos de concreto, oficina mecânica, metalúrgica, borracharia, suinocultura e montagem de prendedores de roupas (DEAP, 2015).

Segundo o sujeito de pesquisa (C1), a produção de hortaliças e a criação de suínos são para a utilização na alimentação dos próprios dos presos, destacando a produção de mandioca que vem tendo um significativo crescimento permitindo a comercialização da produção excedente.

Além de todas as atividades descritas, há também a possibilidade de contratação de um efetivo de presos para atuarem em atividades fora da penitenciária, como é o caso da limpeza de ruas da cidade de Chapecó, que é coordenada pelo setor obras da Prefeitura Municipal. Atualmente para participar dos programas socioeducacionais, o preso precisa ter cumprido um terço de sua pena, ou seja, de mais de 1.200 presos, apenas 550 estão realizando algum tipo de atividade, mas o objetivo é chegar aos 80 ou 90% no setor de trabalho da Penitenciária. Desse total, 300 são presos em regime fechado e 250, desenvolvem trabalho fora dos muros da prisão, como afirma o sujeito de pesquisa C1).

As atividades agropecuárias são destinadas aos presos do regime semiaberto, onde são produzidos grãos, para a manutenção da comunidade carcerária, sendo que o excedente é comercializado com as cooperativas do município e na criação de animais, para o consumo, assim como piscicultura, aves, suínos e gado, além da produção de mudas para reflorestamento e hortaliças (PACH, 2016).

Para o desenvolvimento das atividades agropecuárias a PACH, mantém parcerias com diversas instituições especializadas, a exemplo do SENAR/SC - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

Administração Regional de Santa Catarina que em 2012, desenvolveu um treinamento com doze detentos que apresentavam bom comportamento, para ensinar a produção de mudas florestais nativas. Nesse treinamento foram abordados os conteúdos de segurança e saúde no trabalho; cuidados com o meio ambiente; identificação de espécies nativas; demarcação de matrizes arbóreas; coleta e beneficiamento de sementes; desenvolvimento das mudas e controle fitossanitário; preparação do solo, substrato ou espuma fenólica; plantio/semeadura; tratos culturais, controle de irrigação e fertirrigação; seleção e expedição de mudas; tipos de viveiros e custos para a implantação e mercado. No final do treinamento, um dos detentos que está perto de concluir a pena, viu no curso uma possibilidade de aprender uma profissão, adquirir novos conhecimentos. “Vou sair daqui com a cabeça erguida, preparado para trabalhar e disposto a reconstruir a vida”, afirma (SENAR/SC, 2012).

Os sentenciados que não desenvolvem nenhuma atividade laboral acabam ficando ansiosos esperando uma oportunidade que mude sua vida, por outro lado, os que desenvolvem atividades durante o dia, melhoram sua conduta pessoal, mudando sua postura perante a sociedade e são vistos pelas empresas que atuam dentro do complexo penitenciário, como uma opção para suprir a falta de mão de obra no mercado (diretor da PACH, 2015).

Percebe-se que as ações socioeducativas necessitam de atividades, que não apenas aquelas voltadas ao ensino escolar, mas também às que agregam conhecimentos práticos para que o detento possa voltar ao convívio social e aplicar o que aprendeu enquanto recluso.

Além das iniciativas voltadas à produção agrícola, nas atividades industriais, são produzidos artefatos de concreto, onde toda a produção é comercializada para órgãos públicos e privados da região, principalmente com empresas do ramo de saneamento básico. Há também a industrialização de produtos em parceria com diversas empresas da região, nesses casos as empresas fornecem a matéria prima e a PACH fornece a mão de obra dos presos, destacando-se a produção de bolas de futebol e móveis (PACH, 2016).

Dentre os incentivos proporcionados pela ocupação laboral, do tempo ocioso do sentenciado, está a redução da pena em um dia para cada três dias de trabalho, prevista em lei, porém se ocorrer algum tipo de irregularidade, o sentenciado, perde o benefício, além de ter a sua pena prorrogada como punição, dependendo da infração cometida. Além disso, todos os sentenciados que trabalham, ganham o valor de um

salário mínimo mensal, sendo que deste valor é descontado 25% que é destinado Ao Fundo Rotativo para a manutenção de projetos dentro da penitenciária, principalmente para a compra de material básico. A movimentação econômica gerada pela prestação de serviços pelos sentenciados fica em torno de 100 a 120 mil reais mensais. Os presos que não exercem nenhuma atividade laboral, recebem o valor de 30 reais por mês para a compra de produtos de higiene pessoal. Os presos que optam por estudar podem obter uma remissão de pena igual à obtida pelo trabalho, sendo que o tempo de remissão mensal não pode ultrapassar 12 dias (PACH, 2016).

5 O PROGRAMA EJA NA PENITENCIÁRIA AGRÍCOLA DE CHAPECÓ

Neste capítulo discorreremos sobre as categorias de análise, intencionando extrair elementos que contribuam para atingir os objetivos propostos na pesquisa.

5.1 Iniciativas e experiências na educação prisional

A PACH foi criada pela lei 4.818/73 que entrou em vigor no mês de maio de 1974, mas a sua construção iniciou ainda no governo de Ivo Silveira (1966-1971) e foi inaugurada no governo de Colombo Sales (1971-1975). No governo de Paulo Afonso Vieira (1995-1999) vinculou-se à Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania (SEJC) e atualmente integra o Departamento de Administração Prisional (DEAP, 2015).

A PACH integra o sistema Prisional de Santa Catarina, que possui como diretrizes de funcionamento, Institucionalizar o DEAP, criar e manter um quadro de funcionários qualificados e suficientes para as diversas atividades do sistema prisional, captar recursos para melhor estruturar e equipar o sistema prisional, disponibilizar vagas para o sistema prisional de forma a cumprir com as exigências legais, preparar o recluso para sua reinserção social, desenvolver e integrar o serviço de inteligência, de informação e comunicação do DEAP, e, criar um sistema de saúde eficaz nas diversas unidades prisionais.

Para isso a PACH promove a formação continuada dos funcionários através da Academia de Justiça (ACADEJUC) que tem como finalidade a formação inicial e continuada do quadro funcional da Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania (SJC) e fomenta o

desenvolvimento das atividades acadêmicas nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

Figura 2 - Vista aérea da Penitenciária Agrícola de Chapecó



Fonte: PACH, (2015).

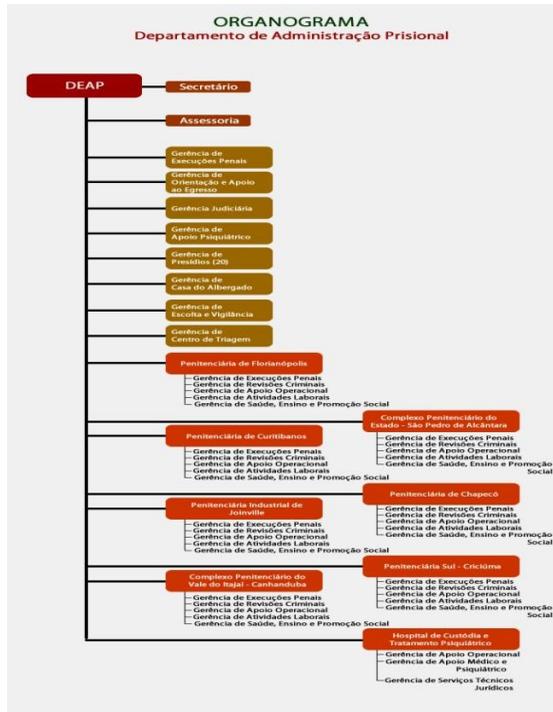
O DEAP tem como Missão “Ser reconhecido pela sociedade como órgão de excelência, permanente e consolidado na custódia e reinserção social dos reclusos”. E sua Visão estratégica, está em “Administrar o Sistema Prisional Catarinense de forma integrada, visando custodiar os reclusos e contribuir para a sua reinserção social”.

O DEAP prevê, em sua estrutura, quatro gerências mais o gabinete do Diretor Geral, como segue:

- Diretor Geral – DEAP
- GEAP - Gerência de Apoio Psiquiátrico
- GEJUD - Gerência Judiciária
- GEPEN - Gerência de Execuções Penais
- GEROE - Gerência de Orientação e Assistência ao Egresso
- GEVIG - Gerência de Escolta e Vigilância
- Gabinete do Diretor

Na PACH a estrutura organizacional é composta pela direção geral e por cinco gerências: Gerência de Execuções Penais, Gerência de Revisões Criminais, Gerência de Apoio Operacional, Gerência de Atividades Laborais e a Gerência de Saúde, Ensino e Promoção Social (OLIVEIRA, 1984).

Figura 3 - Organograma do DEAP



Fonte: DEAP, 2015.

Atualmente, segundo dados da PACH, em Chapecó estão encarcerados em torno de 1600 presos no regime fechado e semiaberto, os presos que estão no regime semiaberto, atuam em diversas atividades agrícolas, comerciais e industriais e educacionais desenvolvidas dentro do Complexo Penitenciário, que abrange uma área total de 986.000 m² e mais de 20.000 m² de área construída. Além da unidade de Chapecó, estão sob jurisdição do complexo penitenciário da PACH mais onze presídios e Unidades Prisionais Avançadas (UPAs) da região Oeste de Santa Catarina (PACH, 2015).

Nas unidades descentralizadas da PACH, estão detidos os presos provisórios, os presos com penas de privação de liberdade de curto prazo e os que estão aguardando a sentença. Os presos condenados a penas mais longas, são transferidos para o Complexo de Chapecó, as ações socioeducativas também ocorrem nessas unidades, mas menor escala, ficando restritas a atividades laborais.

No Complexo Penitenciário da PACH, a maioria dos presos exercem atividades laborais e uma minoria se dedica aos estudos. Como afirma os dados do IBGE (2012), onde verificou-se que na PACH, em um contingente carcerário de 1065 detentos, somente 16,15% estavam frequentando a escola e destes, mais 65% ainda não haviam concluído o Ensino Fundamental. Do outros 84,85% dos presos que não estavam estudando, ou não tinham autorização do poder judiciário para frequentar a escola, devido sua situação criminal, ou não tinham interesse em estudar.

Nessa perspectiva percebe-se que há grandes desafios e emergem ao organizar um sistema educacional prisional, existem dificuldades, mas também possibilidades, num sistema que está sendo estruturado com experiências singulares nos estados, cidades e unidades prisionais pelo país, onde acredita-se que o maior desafio seja implantar ações socioeducativas significativas em parceria com a área de segurança pública e a instituição penal (RUSCHE, 1995, p. 16). Rusche prossegue afirmando que:

A educação nas prisões é um desafio e os problemas e dificuldades que se apresentam, em quase nada diferem dos problemas e das dificuldades que a educação popular, em geral, enfrenta no seu dia-a-dia, uma vez que nossos objetivos também são comuns a ela (RUSCHE, 1995, p. 16).

Já Andrade (2003, p. 27), vê na “a expansão do sistema penal um obstáculo para a construção da cidadania”. Por outro lado, independentemente da condição que se encontram os indivíduos condenados, a eles não pode ser negado o direito universal à cidadania (CF, 1988). Neste contexto o Programa EJA pode ser visto como uma ferramenta fundamental na formação profissional e construção do censo de cidadania do sujeito condenado.

É notório que a educação prisional, perpassa pelo direito à assistência educacional e torna-se uma forma de preparar o indivíduo para o seu retorno ao convívio social como normatiza a Constituição Federal no capítulo III, onde refere-se à educação como:

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 (CF, 1988, Art. 205, BRASIL, 1988).

Ainda, o direito à educação é ratificado pela LEP, onde está descrito que as pessoas que se encontram presas ou internadas em estabelecimentos penais têm o direito a:

A assistência educacional que compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado; o ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa; o ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico; as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados; em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e dialéticos (LEP 7.210/84, Arts. 17-21 BRASIL, 1988).

Percebe-se, que a legislação prevê a recuperação do detento por meio da educação desde que se forneça estrutura e condições adequadas¹⁹ para que esse direito seja garantido, o que abarca relevância ao estudo ao analisar as condições de funcionamento do Programa EJA na Penitenciária Agrícola de Chapecó, onde ações começam a serem desenvolvidas objetivando um melhor atendimento aos detentos condenados pela justiça.

O estado de Santa Catarina, por meio da Secretaria Estadual de Educação, com a parceria da SJC, e, tendo como órgão executor as Gerencias de Educação (GEREDs) das Agências de Desenvolvimento Regional e o Centro de Educação de Jovens e Adultos CEJA, no ano de 2013, promoveu a discussão para a elaboração do PPP para a Educação Prisional, com o objetivo de “Oportunizar a inserção dos detentos no contexto educacional dentro das Unidades Prisionais buscando na educação a construção de novos conhecimentos e a reconstrução de conhecimentos já elaborados” (SED, 2013). Mas, até o momento, nada de concreto ocorreu, pois não passou de alguns encontros temáticos para captar sugestões dos profissionais da educação e da Secretaria de Estado

¹⁹ Condições descritas nas diretrizes da LDEB, Lei 9.394/96.

da Segurança Pública e Cidadania sobre a organização escolar nas prisões. Se em Santa Catarina o PPP prisional não se efetivou.

No estado do Paraná, em 2012, foi elaborado o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná de forma conjunta entre a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania, com a participação ampla de representantes dos diversos segmentos sociais. Tendo como objetivo a garantia da escolarização básica, no nível fundamental e médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e a educação profissional às pessoas em privação de liberdade, no Sistema Penitenciário do Estado do Paraná, por meio dos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA e/ou Ações Pedagógicas Descentralizadas – APED (SED/PR, 2012). Além disso, outras iniciativas já vinham ocorrendo.

No ano de 2011, a Penitenciária Estadual de Maringá iniciou um projeto de Educação a Distância (EAD) em parceria com o Centro Universitário de Maringá (CESUMAR), para a oferta, de forma gratuita, o ensino superior, a um grupo de presos que atendia a legislação. O CESUMAR disponibilizou sua estrutura administrativa e pedagógica para que os presos pudessem fazer sua formação.

Nesse caso a mobilização dos atores envolvidos na educação carcerária, criou alternativas de promoção educacional consistente e efetiva, e tendo em vista os desafios estruturais da educação prisional, sendo que conforme relato da experiência da penitenciária de Maringá a Educação a Distância pode ser vista como alternativa viável que está prevista no art. 39 da resolução 04/2010 do MEC/CNE/CEB (BRASIL, 2010), onde diz que a oferta da EAD, por se caracterizar como meio didático-pedagógico nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização dos meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades em lugares e tempos diversos. A flexibilidade da educação a distância e a facilidade de implantação desse programa, pode ser uma possibilidade para atingir os objetivos propostos para a educação prisional.

5.2 A estruturação do programa EJA na PACH

A legislação brasileira para a educação prevê diretrizes básicas para a educação regular, mas permite flexibilidade para casos específicos. A exemplo da educação para grupos que possuem algumas peculiaridades e precisam de normas diferenciadas. Entre eles, os grupos dos indígenas, quilombolas, pescadores, presidiários, etc.

Cada um desses grupos necessita de uma estruturação educacional própria e que atenda suas necessidades, para isso, o Ministério da Educação, delega aos Conselhos Estaduais de Educação, a normatização dos casos de acordo com as suas especificidades.

No caso da educação para a população carcerária, as normas são definidas pelo MEC e ditadas pelas Secretarias Estaduais de Educação, Sistema Penitenciário dos Estados e Poder Judiciário.

No Estado de Santa Catarina, estruturação da escola carcerária é definida pelas Leis Complementares 170/98 e 529/2011, onde está previsto o atendimento escolar igualitário aos diversos grupos sociais, respeitando as individualidades e permitindo adaptações de acordo com as necessidades dos alunos e as peculiaridades do ambiente onde a escola está instalada. Nesse sentido o governo do estado, determina a obrigatoriedade de implantação da escola carcerária em todas as unidades prisionais subordinadas ao Sistema Penal adaptada ao que reza o art. 66 da mesma lei (SANTA CATARINA, 1998). E, para organizar a escola na prisão, a Secretaria de Estado da Educação atua nas unidades para disponibilizar a complementação educacional como forma de cumprir com o que determina a legislação visando á reintegração social dos detentos.

Para compreender como ocorre o processo de estruturação da escola prisional e do programa EJA na PACH, se faz necessário entender o processo histórico da estruturação escolar nos presídios de Santa Catarina, assim como a construção pedagógica que rege e define o atendimento educacional aos presidiários.

Os CEJAs catarinenses, por intermédio da Secretaria de Educação de Santa Catarina, promovem a oferta de educação prisional nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos – EJA, com os cursos do Ensino Fundamental (1º e 2º Segmentos), e Ensino Médio, organizados em duas matrizes, a primeira delas no Ensino Presencial por fases com “terminalidade” no mês de dezembro, e a outra no Ensino Presencial por Disciplina “etapas”, implantado no ano letivo. Além das ofertas nos níveis de Educação Básica, o CEJA presta orientação e preparação dos alunos/presos para as certificações do ENEM, ENCCEJA e cursos profissionalizantes,

Nos níveis escolares presenciais estão matriculados 1768 alunos, que representam 11,74 % do contingente carcerário do Estado. Mesmo parecendo ser um percentual relativamente baixo, está bem acima da média nacional que é de 8,64%. Para o atendimento dos alunos/presos, o sistema penitenciário catarinense, disponibiliza, atualmente, 69 salas de

aula distribuídas nas 27 unidades prisionais de jurisdição do DEAP (DEAP, 2015).

Na unidade carcerária de Chapecó (PACH), no ano de 2014, havia 89 alunos/presos matriculados no Programa EJA, representando 7,41% do contingente de presos no regime fechado e semiaberto. Esses alunos estão dispostos em quatro salas de aula, duas no regime fechado e outras duas no regime semiaberto (DEAP, 2015).

A estrutura física da escola na PACH é composta por quatro salas de aula, sendo duas para o regime fechado e duas para o regime semiaberto. No regime fechado estão estudando atualmente, em torno de 40 alunos e no regime semiaberto em torno de 20 alunos. Os presos que frequentam a escola, são os que possuem penas mais longas a cumprir, e geralmente possuem escolaridade muito baixa. Eles encontram na escola da prisão uma forma de concluir seus estudos, passar o tempo e obter o benefício da remissão de pena (Sujeito de Pesquisa (C1), Pesquisa PACH, 2015/2016).

O público atendido pelo programa EJA na PACH se constitui de presos com média de idade entre 18 e 40 anos em diferentes níveis de escolarização e segundo dados de arquivo do CEJA/CHAPECO (2015), até o momento, na PACH, 28 alunos/presos concluíram efetivamente o Ensino Fundamental, 10 alunos concluíram seus estudos pelo exame do ENNCEJA e cinco concluíram o Ensino Médio.

Os alunos que ingressam na escola prisional têm como principal objetivo a remissão da pena pelo estudo, que segundo a legislação pode ser obtida por meio da frequência e notas escolares, leitura de obras literárias e trabalhos extra classe, conforme norma técnica 2012/MEC/MJ e a recomendação N° 44, de 26 de Novembro de 2013.

A quantidade de alunos/presos matriculados nos diversos níveis educacionais na PACH possui grande rotatividade, e oscila muito de um ano para outro, principalmente devido às desistências, transferências e término do cumprimento da pena. A tabela abaixo mostra as variações do público escolar no programa EJA da PACH em cada nível escolar nos últimos sete anos.

Tabela 4 - Alunos matriculados no EJA na PACH

Ano	Etapa	Nº de alunos	Módulo	Nº de alunos	Fase	Nº de alunos
2009	1ª à 4ª	79	5ª à 8ª	33	E. Médio	-
2010	1ª à 4ª	50	5ª à 8ª	75	E. Médio	-
2011	1ª à 4ª	39	5ª à 8ª	79	E. Médio	11
2012	1ª à 4ª	25	5ª à 8ª	46	E. Médio	01
2013	1ª à 4ª	23	5ª à 8ª	56	E. Médio	-
2014	1ª à 4ª	38	5ª à 8ª	46	E. Médio	05
2015	1ª à 4ª	38	5ª à 8ª	39	E. Médio	08

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015. Dados CEJA/Chapecó, 2015.

Percebe-se que há uma significativa evolução de nível de escolaridade em 2010 e 2011, ou seja, conforme os dados contidos na tabela, os alunos continuaram estudando e passaram da etapa das séries iniciais para o Ensino Fundamental, isso reflete também no Ensino Fundamental para o Ensino Médio, mesmo percebendo a ocorrência de evasão em 2012 e 2013, mas apresenta uma recuperação gradativa no Ensino Médio de 2014 para 2015. Outro dado a se considerar é a diminuição de alunos no nível inicial e fundamental a partir de 2012.

Nesse sentido, para dar conta do atendimento ao público na escola carcerária, diminuir a evasão e conscientizar o preso da importância da educação em sua recuperação, o CEJA de Chapecó, atua em parceria com a Gerência de Saúde, Ensino e Promoção Social da PACH e com a Secretaria de Estado de Segurança Pública e Cidadania de Santa Catarina (SESPC) para garantir o funcionamento da escola na prisão. Como afirma o sujeito de pesquisa (C1).

A PACH viabiliza a estrutura física para o funcionamento do programa EJA na prisão por meio da Secretaria de Segurança Pública e Cidadania que envolve todos os materiais necessários para que a escola possa estar em pleno funcionamento, ou seja, equipamentos, mobiliário e o pessoal necessário para a segurança e organização escolar (Entrevista do sujeito da pesquisa (C1), Pesquisa PACH, 2015/2016).

De acordo com essas informações constatou-se que para a manutenção da escola e para cobrir as despesas referentes ao mobiliário e materiais básicos os recursos são provenientes do Fundo Rotativo da PACH, já os equipamentos mais sofisticados, como, Televisores, aparelhos de DVD e multimídia são fornecidos pela SESP.

Mas como a escola não se constitui somente de uma estrutura física bem aparelhada, o CEJA de Chapecó em parceria com a coordenação da Gerência de Saúde, educação e Promoção Social da PACH, desenvolvem todas as ações pedagógicas referentes à educação.

Que envolve todo o trabalho inicial de levantamento da demanda para definir os módulos a serem ofertados no ano letivo.

De posse do levantamento da demanda, os professores trabalham na definição do currículo de acordo com o perfil dos alunos/presos que irão frequentar a escola, com base na matriz curricular do Ensino Regular definida pela Secretaria Estadual da Educação (SED/SC).

Para as turmas de EJA nos espaços de privação de liberdade, o sistema de matriz curricular é o de Ensino Presencial por Disciplina, seguindo o mesmo código e padrão de matriz utilizado nas demais turmas do CEJA, obedecendo às Resoluções do CEB/CNE Nº 3/2010 e CEE/SC Nº 074/2010, que estabelecem o tempo e carga mínima e a metodologia integralmente presencial (SED/SC, 2014).

Após definição dos módulos a serem ofertados no ano letivo os alunos/presos efetivam suas matrículas de acordo com a “etapa” ou “fase” em que está apto a cursar. Desta forma vai eliminando as disciplinas, até concluir cada etapa/fase. Para progredir para os próximos módulos o aluno precisa obter um conceito mínimo de 6,0 na avaliação final, o que não alcançar esse conceito mínimo precisa repetir a etapa/fase (SEDESC, 2014).

Para fazer a avaliação dos alunos no Programa EJA na PACH o professor, de cada disciplina, é quem define a melhor forma de conceituar, tendo como base as orientações contidas na Resolução 04/2012 CNE/CEB, onde está expresso que a avaliação escolar deve obedecer a critérios avaliativos, que são:

Art. 48. A promoção e a classificação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio podem ser

utilizadas em qualquer ano, série, ciclo, módulo ou outra unidade de percurso adotada, exceto na primeira do Ensino Fundamental, alicerçando-se na orientação de que a avaliação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: I - avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

II - possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar;

III - possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (MEC, 2010).

No final de cada ciclo é emitido o boletim do aluno, onde fica registrado sua aprovação ou reprovação em cada disciplina cursada. De posse dos resultados obtidos pelos alunos/presos o CEJA emite um parecer do rendimento escolar de cada um, que é entregue para a coordenação educacional da PACH para efeito de análise de tempo de remissão de pena.

A declaração de horas de estudo para fins de remissão de pena – cabe ao diretor do CEJA emitir declaração específica informando o total de horas de estudo e o período frequentado, juntamente com a cópia do diário de classe devidamente preenchido e assinado pelo professor pela turma/disciplina. Como hora de estudo deverá ser considerado o tempo estritamente de efetivo trabalho escolar (sala de aula) (SEDSC, 2014).

Nesse sentido, o cotidiano da unidade educativa na PACH é organizado pelo CEJA de Chapecó e acompanhado pela equipe multidisciplinar da prisão. Desta forma a Gerência de Saúde, Ensino e Promoção Social, fornece o suporte técnico e estrutura o espaço físico das salas de aula do programa EJA, desde a disposição das carteiras na sala de aula, arrumação e limpeza, equipamentos e os materiais didáticos para os alunos e professores.

A disposição das carteiras para os alunos/presos são construídas com um material resistente e pesado, e são afixadas no piso para que não sejam arrancadas e utilizadas como armas na agressão aos colegas. Por motivo de segurança do docente a sala de aula é dividida por uma grade que separa o professor da classe.

Cada aula têm duração média de duas horas, dependendo da etapa, disciplina ou fase. O seu início geralmente é tumultuado, pois, segue procedimentos de segurança que atrasam o começo das atividades. Primeiramente o professor passa a chamada dos alunos para a equipe de segurança, que busca, individualmente, os presos nos pavilhões que ao adentrar na sala de aula lhe são tiradas as algemas. Não raramente, as aulas iniciam e não vão até o final e são frequentemente canceladas, por motivos, de revista nas celas, por alerta de rebelião ou para o pagamento no “dia do pecúlio”²⁰.

Em razão desse ambiente que circunda a escola na prisão, o professor perde a autonomia sobre a sua turma, os alunos não têm uma sequencia constante nos estudos e a coordenação pedagógica fica limitada na organização do currículo que vem pré estabelecido pelo MEC, sem autonomia de inferir no contexto do ambiente escolar da prisão.

Prado²¹ acredita que o centro do trabalho da coordenação pedagógica seja potencializar o repertório dos professores a favor da aprendizagem e orienta que "o trabalho se dá a partir da interlocução das necessidades da comunidade que a escola atende, com as necessidades formativas daqueles professores e as exigências do currículo”.

Na visão do sujeito da pesquisa (C2), a estrutura da escola prisional na PACH, precisa ser repensada,

²⁰ Dia do “Pecúlio” e o dia em que o preso recebe sua remuneração pelo trabalho executado na prisão, com definições expressas na Lei de Execuções Penais, em seu Art. 29.

²¹ Professor Livre-Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP e coordenador do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1987), mestrado em Metodologia de Ensino, pela Universidade Estadual de Campinas (1992) e doutorado em Linguística Aplicada - Ensino e Aprendizagem de Língua Materna- pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Livre-Docente em Educação Escolar pela Unicamp (2015). Realizou estágio pós-doutoral pelo Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (Portugal), em 2007-2008, sob supervisão da Profa. Dra. Idália Sá-Chaves. Com experiência na área de Educação, ênfase na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como consultoria e assessoria à projetos educativos centrados na escola, atuando principalmente nos seguintes temas na graduação e pós-graduação: formação de professores - inicial e continuada, epistemologia da prática docente, professor-pesquisador, escrita docente, investigação educacional e pesquisa narrativa.

[...], pois na forma que se apresenta, atualmente, não pode ser caracterizada como uma escola de verdade, pois, salas de aula, alunos e docentes, não formam uma escola de verdade, é necessário ter uma estrutura educacional com uma equipe pedagógica de apoio nas unidades, para prestar um melhor atendimento ao aluno e organizar a escola como é preciso. O foco principal do programa é o ensino fundamental séries finais, por ser a modalidade que possui uma demanda maior. O nivelamento, ou séries iniciais possui caráter de ajustamento e o Ensino Médio é disponibilizado principalmente aos que já chegam à escola prisional com o Ensino Fundamental concluído e aos remanescentes das séries finais do programa EJA na PACH (Sujeito de Pesquisa (C2), Pesquisa PACH, 2015/2016).

Para o sujeito de pesquisa (P1).

A escola prisional, mesmo tendo as características de uma escola regular, o ambiente diferenciando onde essa escola está inserida a torna diferente, baseado no contexto disciplinar da prisão. A sala de aula para os alunos do regime fechado são separadas por uma grade para evitar o contato físico com o professor, por medida de segurança. Quanto ao espaço físico, as salas são grandes e arejadas, possuem equipamentos multimídia, com televisão LED de 40 polegadas que é utilizada para passar vídeos e slides das aulas, já o acesso à internet não é permitido (Sujeito de Pesquisa (P1), Pesquisa PACH, 2015/2016).

Para o Sistema penitenciário estadual, as unidades estão todas bem equipadas para atender os alunos no Programa EJA na PACH, mas segundo as afirmações relatadas pelos sujeitos de pesquisa, há de se considerar que o aluno/preso, influenciado pelo ambiente da prisão necessita de um tratamento diferenciado, na visão de Penna (2012), a escola carcerária não é imune aos problemas da prisão, pelo fato da prisão ser uma instituição correccional, acima de tudo, e os indivíduos que ali se encontram, não estão por vontade própria.

Por isso que a escola constituiu-se num âmbito privilegiado de aprendizagem, que para Feitosa (2011),

É um espaço que promove, ou deveria promover, muitos outros encontros profícuos. É na escola e nos espaços de aprendizagem formais ou não formais de que os conhecimentos empíricos deveriam ser organizados. É lá que novas demandas de aprendizagem devem ser criadas. É a escola que deve aguçar a curiosidade epistemológica latente em todo o ser humano (FEITOSA, 2011, p. 138,).

E como qualquer outra escola, a escola prisional e seus integrantes também constroem uma cultura peculiar que segundo Brunet (1995), mesmo que as organizações escolares estejam integradas em um contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria com seus próprios valores (ou ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham. Com isso a escola vai se moldando à cultura de seu entorno e incorporando suas peculiaridades, observado pelo sujeito de pesquisa (C2), onde,

O ambiente prisional, com suas especificidades, interfere na educação do aluno/preso, é inegável que o ambiente tem muito haver com o rendimento escolar, isso ocorre também na educação regular. Ainda mais quando o aluno somente é considerado aluno a partir de quando adentra a porta da escola, até aquele momento é um prisioneiro mantido sobre um rígido sistema de segurança. E mesmo na escola prisional, o foco da administração da penitenciária é a segurança da unidade, a educação é vista como um privilégio ou encarada como um benefício a que o preso tem direito (Sujeito de Pesquisa C2, Pesquisa PACH, 2016).

Mesmo com todos os entraves da educação carcerária, ela ainda representa para os alunos/presos uma oportunidade de concluir seus estudos e livrá-lo do duplo estigma da educação tardia de jovens e adultos, que desperta o sentimento de inferioridade e a falta de formação básica para oportunizar o ingresso no mercado de trabalho, que para

Feitosa (2011), há de ser superada essa visão assistencialista e compensatória que se tem da EJA, bem como o preconceito que a vê como modalidade de pouco prestígio social.

Nesse sentido o programa EJA na prisão proporciona no preso o sentimento de igualdade perante aos outros alunos e superioridade perante aos que não estudam, pois a prisão se constitui de um ambiente onde reina a ignorância, que Didonet (1988) reconhece que a prisão embrutece, insensibiliza, revolta, perverte, desambienta e despessoaliza o preso.

Na visão dos sujeitos de pesquisa (C1 e C2), o ambiente da PACH sem o programa EJA como opção socioeducacional, teria uma configuração totalmente diferente, pois na visão da administração da penitenciária, a educação é um meio de ocupar o tempo ocioso do preso, além de proporcionar uma condição de agregar saberes, melhorar a autoestima e proporcionar sua inserção ao mercado de trabalho quando sair da prisão.

Mesmo tendo todo o aparelhamento disponível escola prisional precisa ser construída, de forma cooperativa, por atores que veem na educação um caminho para o desenvolvimento do pensamento crítico dos elementos que a compõe, que para Freire (2014), a busca de “ser mais”, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires. Portanto, a estruturação da escola prisional, inicia nas definições do governo, na intencionalidade dos órgãos públicos e na dedicação dos atores locais.

Para o sujeito de pesquisa (C2), “a Secretaria de Educação não faz diferenciação entre o aluno da escola regular do EJA e o aluno/preso, pois, em ambos os casos o foco é a escolarização do sujeito, o tratamento educacional é igual, assim como todas as ações pedagógicas desenvolvidas nos dois ambientes”. As limitações impostas pelos muros da prisão não podem sobrepor-se às intenções pedagógicas da educação, como afirma o sujeito de pesquisa (C2). Para Leme (2012).

Ao importarmos modelos “da rua”, a escola no interior das prisões não construiu uma identidade própria e, desta forma, as “grades curriculares” utilizadas enquanto modelo serviram mais para atrapalhar o processo formativo dos “cativos” do que possibilitar a superação da condição de exclusão enfrentada (LEME, 2012, p. 246).

Por isso que dentre as ações pedagógicas e educacionais da penitenciária, está a intenção de ampliação do atendimento escolar, com a reestruturação do programa EJA, que prevê ampliar o atendimento para o máximo de presos possíveis. Para o sujeito de pesquisa (C1), “o caminho é longo, pois o criminoso não foi educado para a educação”, na maioria dos relatos dos detentos, informam que faltou a orientação da família para importância da educação na sua vida social e profissional.

5.3 Relações entre a condição de privação de liberdade e a concepção de educação formal

Neste espaço, verificamos as representações dos internos sobre a educação carcerária, assim como a visão dos atores envolvidos com educação na prisão sobre a sua importância na recuperação do sujeito criminoso. Nessas representações, procurou-se identificar os sentimentos e concepções sobre a escola prisional e como é seu funcionamento em um ambiente de adversidades.

As adversidades encontradas na escola da prisão são diferentes das encontradas em um ambiente escolar normal, pois na prisão, a educação tem cunho disciplinar e tende a ser vista mais como uma obrigação legal para com o detento, do que um meio de construção da sua cidadania. Que segundo Foucault (2014) faz parte dos princípios que compõem as técnicas penitenciárias, sendo os demais princípios: a correção, classificação, modulação da pena, trabalho, controle técnico da detenção e instituições anexas, e afirma que, “a educação do detento é por parte (dever) do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento” (FOUCAULT, 1987, p. 224).

Por outro lado, a escola prisional, mesmo sendo considerada uma instituição austera e disciplinar em sua essência, na visão dos presos é considerada um ambiente de refugio, como afirma o sujeito de pesquisa (AP1) “a hora mais esperada é a hora de ser chamado para ir à escola”, para o sujeito de pesquisa (AP2) “a escola, muda o jeito de pensar, é um espaço onde pode conversar de coisas diferentes”, para o sujeito de pesquisa (AP3), “as aulas passam rápido. A escola é um espaço de liberdade dentro da prisão”. Esses conceitos de escola são criados pelas concepções da vida escolar regular, que Silva (2012) traduz afirmando que,

Em liberdade, o processo de escolarização faz parte do processo de socialização dos jovens e

isso significa que há valores adicionais que se obtêm por meio do acesso e permanência na escola: amizades, afirmação da identidade, senso de pertencimento a grupos, ampliação do universo cultural, estabelecimento de relações sociais, namoro etc., coisas inaccessíveis para quem está preso (SILVA, 2012, p. 116).

Portanto, mesmo a escola prisional, sendo um espaço onde o detento, mesmo preso, sente-se liberto e a proposta da educação se apresenta como um meio de recuperação do criminoso. Precisa-se ter cuidado ao atribuir a recuperação dos criminosos somente por meio da educação. Silva *apud* Adorno (1995) alerta que ao se falar de escola é preciso considerar a realidade extrapedagógica que impacta as atividades que ocorrem no interior da instituição escolar. Aqui se abandona a posição ingênua daqueles que acreditam poder alterar as estruturas sociais pela ação exclusiva da escola.

Ainda, não se poderá esquecer que na escola no interior da prisão o aluno/preso é um criminoso. E o que o trouxe à prisão foram atos criminosos. Que mesmo tendo suas motivações associadas ou a uma condição social precária, ou por qualquer outro motivo, não o isenta da culpa e ele está ali, primeiramente, é para cumprir a sua pena, objetivo principal da detenção. A sua recuperação é um requisito para devolvê-lo ao convívio social.

Por isso, para se entender a real função da escola na prisão é importante compreender as expectativas de seus frequentadores.

Para o sujeito de pesquisa (C1),

O indivíduo chega, à prisão, vindo de uma condição social desfavorável e encontra um ambiente repleto de adversidades, portanto, esse sujeito precisa ter uma estrutura emocional muito grande para superar a condição de criminoso e voltar ao convívio social com naturalidade (Sujeito de Pesquisa C1, Pesquisa PACH, 2016).

Pelo histórico de marginalização relatado pelos entrevistados, a condição de convivência no seio familiar sempre foi turbulenta e instável, sem que a família proporcionasse uma base afetiva e o ingresso à criminalidade ocorreu pela falta de perspectiva de vida, marginalização e “más companhias”.

O quadro abaixo mostra dados do perfil dos presos entrevistados, quanto a sua condição como Detento e como aluno.

Quadro 2 - Perfil do aluno/preso

Esp./Sujeito da pesq.	AP1	AP2	AP3
Idade	45 anos de idade	29 anos de idade	22 anos de idade
Tempo de condenação	36 anos de condenação	10 anos de condenação	22 anos de condenação
Tempo cumprido da pena	Seis anos e três meses de cumprimento da pena	Três nos de cumprimento da pena	Um ano e dois meses de cumprimento da pena

Fonte: Dados de Entrevista, Pesquisa PACH – MANFRIN, 2015/2016.

Segundo os relatos dos sujeitos de pesquisa (AP1, AP2 e AP3) expressos no quadro acima, percebe-se o alto que todos possuem o tempo de condenação elevado o que pressupõe a periculosidade de cada um. Estes presos, sem perspectivas de libertação em curto prazo, encontram na escola, um espaço mais do que de estudo, que lhes proporciona a formação, encontram na escola um lugar onde não se sentem condenados.

Percebe-se no quadro a seguir que todos os entrevistados abandonaram os estudos, ainda, na infância e por diversos motivos, relacionados ao convívio familiar.

Quadro 3 - Motivo de evasão escolar

Esp.\Sujeito da pesq.	AP1	AP2	AP3
Motivo de ter interrompido os estudos.	Saiu de casa, por ter brigado com os pais.	Por causa das mudanças frequentes da família	Por opção própria
Quantos anos tinha quando parou de	12 anos	13 anos	12 anos

frequentar a escola.			
Até qual série estudou fora da prisão.	3ª série da educação básica	3ª série da educação básica	3ª série da educação básica

Fonte: Dados de Entrevista, Pesquisa PACH – MANFRIN, 2015/2016.

Considerando o motivo pela evasão escolar, o quadro, traz dados sobre em que idade que ocorre a evasão, assim como o baixo nível de escolaridade o que remete-nos rever os métodos de avaliação formativa²² da criança na Educação Infantil. No dizer de Hoffmam (2005), “nunca tantos se consideraram no direito de avaliar a prática avaliativa, apontando as ambivalências, as injustiças e as desastrosas consequências de ações impensadas e arbitrárias que, pressupostamente, se efetivam sob a etiqueta avaliação”.

Os dados obtidos nas entrevistas com os sujeitos (AP1, AP2 e AP3) podem representar uma falha na avaliação formativa promovida na pela escola na idade apropriada, para impedir a evasão escolar na infância, pois segundo esses mesmos dados do quadro, os entrevistados abandonaram a escola ainda criança, e, na prisão, procuram recuperar o momento escolar perdido, que está acima do desejo de formação.

Quadro 4 - Tempo de escola do aluno/preso

AP1		AP2		AP3	
Tempo	Fase	Tempo	Fase	Tempo	Fase
60 dias	5ª à 8ª	4 anos	5ª à 8ª	3 anos	5ª à 8ª

Fonte: Dados de Entrevista, Pesquisa PACH – MANFRIN, 2015/2016.

²² [...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

HADJI, C. A avaliação – regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto Editora, 1994. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/181/251>>. Acesso dia: 27 de jan de 2016.

Observa-se nitidamente, no quadro, o baixo grau de escolaridade entre os entrevistados, e, de forma geral, essa realidade, reflete-se nos demais detentos e nas outras unidades prisionais. Segundo o sujeito da pesquisa (AP1) “há certa dificuldade em ingressar na escola prisional, pois independe de sua vontade e sim da liberação feita pela administração da prisão”, afirmou que desde 2012 estava tentando ingressar no programa EJA, devido determinações do sistema prisional somente em novembro de 2015 é que foi chamado. Apesar de estar frequentando a escola à 60 dias, se encontra cursando as séries do Ensino Fundamental, apesar de ter estudado, enquanto em liberdade, até o 3º ano da Educação Básica.

Não obstante a isso, na prisão o sujeito está rodeado de elementos que visam garantir a sua permanência na criminalidade. Para o sujeito (P1) enquanto há a boa intenção de alguns, na recuperação do criminoso, há outros tantos disseminando as supostas vantagens da criminalidade. Desta forma a prisão pode ser considerada um local de recrutamento de criminosos, que possivelmente irão engrossar as fileiras das quadrilhas e facções, quando postos sem liberdade.

Nesse emaranhado de relações sociais do ambiente carcerário, o detento, muitas vezes, possui a intenção de se recuperar, mas sucumbe às obrigações adquiridas por dívidas ou pela proteção que teve enquanto preso, promovidas por grupos organizados dentro da prisão, afirma o sujeito de pesquisa (C1).

[...] se o poder, de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe que também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas tende a renascer (FREIRE, 2014, p.112).

Por outro lado, existe uma parcela significativa de presos que realmente estão interessados em se recuperar e veem no estudo um meio de aprimoramento pessoal, a estes é dispensado um tratamento que envolve todos os aspectos pedagógicos necessários para a formação educacional. Para o sujeito de pesquisa (C1), apesar do “estigma”

adquirido pela condição de detento, o sistema prisional procura encontrar meio de recuperar os criminosos através de ações socioeducacionais e reintegrá-los à sociedade, pois acredita no ser humano, como ente capaz de mudar sua realidade, ou seja, acredita que o sujeito criminoso muda se quiser mudar, mas a iniciativa deve partir primeiramente dele, e, nesses casos o sistema penitenciário irá promover condições para que isso aconteça.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação de ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto da história, não é, porém, destino dado. Mas resultado de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 2014, p. 40-41).

Já nas afirmações do sujeito de pesquisa (C2), o CEJA, enquanto entidade educacional, não interfere nas questões organizacionais do espaço escolar na prisão e nas normas internas adotadas pela administração carcerária, é verossímil que os alunos/presos ficam, vários dias sem frequentar as aulas, por motivo de segurança. Fato que influencia significativamente o rendimento escolar e a progressão dos alunos.

O ambiente prisional, com suas especificidades, interfere na educação do aluno/preso, é inegável que o ambiente tem muito haver com o rendimento escolar. Ainda mais quando o aluno somente é considerado aluno a partir de quando adentra a porta da escola, até aquele momento é um prisioneiro mantido sobre um rígido sistema de segurança. E mesmo na escola prisional, o foco principal da administração da penitenciária é a segurança da unidade.

A educação é vista como um privilégio ou encarada como um benefício a que o preso tem direito. A prisão deve ser um aparelho disciplinar exaustivo, [...]. Enfim ela dá um poder quase total sobre os detentos; [...] Ela tem que ser a maquinaria mais potente para impor uma nova forma ao indivíduo pervertido, seu modo de ação é a coação de uma educação total (FOUCAULT, 1997, p. 210).

Para o detento, escola prisional se configura como um espaço onde lhe é proporcionado a oportunidade de expressar suas ideias, e onde o sentimento de opressão é minimizado.

Ou seja, a “cela de aula” é um lugar importante para os prisioneiros – os cativos. Um espaço de realização e de construção de novos projetos. Porém, parece ainda faltar alguns elementos que façam da “cela de aula” uma escola de verdade, uma escola que contribua para a reintegração social dos cativos e que garanta o direito à educação (LEME, 2012, p. 247).

Nas afirmações dos presos as salas são muito boas e adequadas para o desenvolvimento das atividades escolares, mas deixa a desejar no que tange ao material complementar para estudos extraclasse e biblioteca que possui acervo defasado. Percebe-se também que os alunos/presos mais novos são mais exigentes quanto aos materiais disponibilizados pelo Programa EJA na PACH.

Segundo as declarações do sujeito de pesquisa (AP1), os alunos/presos do Programa EJA gostariam de maior dedicação aos estudos extraclasse, mas estão subordinados ao regime disciplinar, que determina até que horas da noite o preso pode ficar com as luzes acesas nas celas, além do tempo diurno dedicado às atividades laborais. “a gente se dedica todo o tempo disponível, depois do trabalho, para estudar, e a noite, até que é permitido pelos agentes”.

Pelas representações citadas pelos presos sobre a escola, parece que, eles possuem uma espécie de admiração e respeito pela instituição “escola”, e na prisão, esperam dela, a solução para o sentimento de ignorância que sentem. Parece que percebem na escola, um lugar mágico que oportuniza a exteriorização de seus sentimentos. Na

afirmação do sujeito (AP1), “a escola ajuda a ver a vida com mais clareza e principalmente saber diferenciar o certo do errado”.

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 1996, p. 78).

Mesmo percebendo na escola um lugar de liberdade dentro da prisão, a análise dos discursos permitem identificar as aspirações de vida de cada um, onde aflora os sentimentos mais verdadeiros sobre a sua essência humana. Que para o sujeito de pesquisa (AP3), “representa uma forma de dar sentido na vida, na prisão”.

O sujeito de pesquisa (P1), citou como exemplo, que em uma aula de ciências, ao estudar sobre o corpo humano, certo dia um aluno/preso relatou que havia levado vários tiros e um deles lhe tinha perfurado a artéria horta e contou da experiência vivida naquele momento de quase morte e sua luta para sobreviver. As aulas são permeadas de relatos de acontecimentos do cotidiano dos alunos/presos que são relacionados com o contexto de cada aula.

Trabalhar com histórias de vida dos presos condenados implica Dar voz a silenciados, excluídos que, de fato, são indivíduos fixados a um aparelho de produção, ligados a um mecanismo de correção, de re formação, de normalização. Os condenados, que geralmente já eram excluídos socialmente, são explicitamente excluídos do convívio social para serem incluídos no quadro institucional da prisão, em função de virem a ser reeducados, normalizados, o que significa uma inclusão pela exclusão (RESENDE, 2012, p. 50).

Na opinião do sujeito de pesquisa (P2), a interatividade entre os alunos/presos é muito positiva, pois possibilita discussões sobre o conteúdo e por meio dessas discussões promovida pelo professor

possibilita abordar a própria situação dos alunos/presos enquanto detentos e segundo eles vítimas da sociedade capitalista.

A docência estabelecida na prisão encontra-se permeada por relações de poder existentes entre os diferentes segmentos que compõem o universo carcerário, marcando as relações firmadas entre os professores e seus alunos. Os monitores se esforçam para delimitar seu espaço de atuação como professores, sendo tratados e respeitados por seus alunos (PENNA, 2012, p. 143).

Em contrapartida,

A escola na prisão incomoda aos funcionários, especialmente aos agentes penitenciários que, no seu entender, acham desmedido escola para “ladrão”. No embate cotidiano realizado entre as pessoas envolvidas com o fazer escolar e os demais setores da prisão, para que a escola possa funcionar, transparece o valor percebido à escola no contexto prisional, até mesmo no desejo expresso, por parte de alguns, de que ela não funcione PENNA, 2012, p. 143).

Para os docentes não há diferença entre o comportamento do aluno/preso e o aluno da escola regular e que estuda no ambiente em liberdade, e, na maioria das vezes, o aluno/preso é mais atencioso, mais respeitoso e disciplinado, enquanto o aluno da escola regular inserida no ambiente em liberdade é mais desleixado e descomprometido. Para o sujeito de pesquisa (P2) enquanto no ambiente em liberdade há reflexos da vida social do aluno que causa extrapolação no comportamento, no ambiente da prisão o reflexo é circunstância da inquietação provocada pelos relacionamentos no ambiente carcerário (Dados de entrevista com o sujeito da pesquisa (P2), pesquisa PACH, 2016).

O sentimento de injustiça que o prisioneiro experimenta é uma das causas que mais podem tornar indomável seu caráter. Quando se vê assim exposto a sofrimentos que a lei não ordenou nem mesmo previu, ele entra num estado habitual de cólera contra tudo o que o cerca; só vê carrascos

em todos os agentes da autoridade: não pensa mais ter sido culpado; acusa a própria justiça (PRÉAMENEU, apud FOUCAULT, 2014, p. 261).

O sujeito de pesquisa (P2) relata que em momentos de inquietação no ambiente da prisão, o professor, de certa forma, sente-se receoso em atuar numa escola que apresenta tanta instabilidade gerada pelo seu cotidiano. Mas o medo passa a partir do momento que cessa o sentimento de insegurança, mesmo assim o medo precisa existir, como uma forma de atenção, pois o ambiente, inegavelmente é diferente, segundo o sujeito (P2), o medo não é em relação aos alunos/presos, mas do contexto relacionado a um ambiente repleto de violência onde tudo pode acontecer.

Mesmo sabendo que ali estão criminosos que cometeram crimes hediondos, que praticaram e sofreram violências, e ao mesmo tempo coexistem indivíduos indefesos, não em relação a sua força física, mas em uma situação que lhes foge ao controle, pois o controle pertence ao Estado, portanto suas vidas pertencem ao estado. Para o sujeito de pesquisa (P2), nesse contexto, a educação passa a não possuir autonomia de intervenção na realidade das pessoas.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público [...] (FREIRE, 1996, p. 30).

As regras são ditadas e não discutidas e tudo deve ser feito conforme protocolo pré- estabelecido, os alunos/presos só tem nome na escola, fora dela são números de matrícula.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo

conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm com os indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? “Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos” (FREIRE, 1999, p. 33).

Para melhorar esse conceito da escola prisional, onde o espaço, de certa forma é inibidor, e o saber que dentro dele também tem esse caráter, há de se construir um currículo baseado nas representações dos atores da educação carcerária que venha atender, de certa forma, todos os envolvidos. Mas priorizando o verdadeiro objetivo da educação.

5.4 A contribuição do programa EJA como ferramenta de reinserção social dos sentenciados

O programa EJA se configura como ferramenta socioeducacional que oportuniza o acesso à educação, seguindo as determinações da LDB e do sistema penal, a educação carcerária, segundo a LEP (1984), é disponibilizada a todos os detentos, mas não é obrigatória.

Para os que optam por estudar, a escola prisional proporciona a oportunidade de qualificação profissional necessária para sua inserção ao mercado de trabalho, além de oportunizar a conclusão dos estudos da Educação Básica. Apesar do percentual de alunos/presos matriculados na escola carcerária ser relativamente baixo, o interesse pelo estudo entre os presos vem aumentado significativamente nos últimos anos. Segundo o DEAP (2015), no ano de 2011, 212 presos participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), já em 2012 esse número aumentou para 683 presos que prestaram o exame, portanto, um aumento de mais de 200% em apenas um ano.

O aumento significativo do percentual de participação dos presos ocorreu, também, no Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que em 2011, teve a participação de

102 presos, já em 2013 foram 922 presos participantes, o que representa um aumento de mais de 800% em comparação à edição anterior. Por outro lado, na escola presencial da prisão, o aumento das matrículas no mesmo período foi muito abaixo das inscrições nos exames, mesmo tendo um aumento de 120% entre os anos de 2011 à 2013, a quantidade de alunos/presos frequentando a escola na prisão, ainda é considerada pequena. Conforme os dados acima mencionados, percebe-se haver maior preferência, dos presos, em concluir seus estudos por meio dos exames do MEC (PACH, 2016).

O interesse em frequentar a escola na prisão, ainda se associa, à remissão de pena e possibilidade de sair da cela. Principalmente movido pela falta de perspectivas de vida em liberdade. Como afirma o sujeito de pesquisa (A1), frequentemente ouve-se dos detentos “não adianta mesmo”. No relato do sujeito (AP2) que está matriculado no programa EJA desde 2011 e ainda está frequentando o Ensino Fundamental, “se concluir logo os estudos não se pode mais sair da cela nos dias de aula”. Na entrevista com o sujeito (AP3) afirmou que estudou até na Argentina, se evadiu da escola por conta própria quando estava na 8ª série. Está á três anos no programa EJA e não concluiu o Ensino Fundamental.

Muitos presos pretendem ingressar no Programa EJA, mas a definição de quem está apto ao ingresso, fica sob apreciação da administração penal e do judiciário. Os presos do regime fechado mostram maior interesse, motivados pela oportunidade de sair da cela alguns dias da semana. Além disso, a matrícula no programa depende da documentação escolar do aluno, o que muitos não têm ou perderam, e segundo os coordenadores não há ninguém na escola prisional para buscar essa documentação de estudos anteriores que, em muitas vezes encontram-se em escolas de outros estados. Portanto para ingressar na escola do programa EJA o aluno/preso precisa, ele, providenciar toda a sua documentação escolar para o ingresso (Entrevista do sujeito da pesquisa (C1), Pesquisa PACH, 2015/2016).

O programa EJA, funciona nesse emaranhado de configurações socioeducacionais, onde segundo relato do sujeito da pesquisa (C2), há certa disparidade entre objetivos e prioridades quanto ao atendimento do

aluno/preso, ou seja, na visão pedagógica do coordenador do CEJA de Chapecó, o preso é um aluno e precisa ser tratado como tal, para a coordenação de educação da PACH, o aluno, acima de tudo é um criminoso, portanto as questões de segurança sobrepõem-se às diretrizes da educação.

Para obter resultados consistentes na reeducação, as ações devem estar integradas às necessidades dos detentos, ou seja, econômica, de saúde, de educação e assistência social, vinculados aos objetivos do sistema penitenciário.

Para o sujeito de pesquisa (A1). Relata que a sociedade cobra ações da polícia e do poder público, que em resposta age de uma forma mais ostensiva e menos preventiva.

O governo, a educação, o sistema prisional, não podem dar conta sozinhos, quando o assunto é a transformação do criminoso em um trabalhador honesto e cumpridor de leis, a sociedade, produtora da situação do criminoso, preocupa-se com fatos pontuais, como por exemplo, a redução da maioridade penal, onde uma parcela da população acredita ser uma forma de resolver o problema da criminalidade, outra acredita que punir um menor de idade em vez de educá-lo somente aumenta os índices de criminalidade e gera insegurança na sociedade. Muitas vezes, o culpado não é o menor, mas sim quem está por traz dele, desta forma corre-se o risco de se produzir criminosos, cada vez mais novos (Dados de Entrevista, Pesquisa PACH, 2015/2016).

Na opinião do sujeito de pesquisa (C2). Que enfatiza a importância de se pensar o problemas de forma holística para criar estratégias que venham de encontro as aspirações da sociedade e do aluno que está atrás das grades.

Se faz necessário evoluir em algumas questões chaves e alguns pontos que precisam ser melhorados, principalmente no que tange a estrutura física e de pessoal, além disso, é preciso ver o aluno da escola prisional como um aluno igual aos outros. Tudo bem que eles estejam na prisão e pagando por algum crime que cometeram,

mas para nós da educação, são alunos como qualquer outro, pois eles também estão na escola em busca de algo para mais para suas vidas ingresso (Entrevista do sujeito da pesquisa (C1), Pesquisa PACH, 2015/2016).

Portanto o estado precisa estar mais presente, e voltado às aspirações, tanto do detento quanto da organização do sistema penal.

Dentre necessidades correcionais promovidas pela PACH, destaca-se, a o programa EJA como uma das ferramentas eficiente utilizada na recuperação da essência comportamental do indivíduo como ser social, Para que isso aconteça na PACH, inúmeras ações precisam ser desenvolvidas para encontrar uma forma mais eficaz e justa que vise à recuperação dos indivíduos em privação de liberdade e que reduza significativamente os índices de reinserção ao crime.

A educação na prisão teve avanços significativos nos últimos quatro anos. Investiu-se em melhoria das salas de aula, na aquisição de equipamentos e materiais, na qualificação e preparação dos agentes, nas parcerias com instituições na promoção de uma qualificação profissional de qualidade. No estado de Santa Catarina há o maior percentual de presos estudando do Brasil, além de proporcionar condições de trabalho regidas pela CLT (Sujeito de Pesquisa (A1), Pesquisa, PACH, 2015/2016).

Conforme o sujeito da pesquisa (P1), a educação prisional contribui muito para a reinserção social, justamente porque o aluno que ali está, conhece o cotidiano da vida considerada antissocial da prisão e pode compará-la com a vida normal em sociedade, o que lhe permite fazer uma escolha do que quer para o seu futuro, como por exemplo, o caso de um aluno que concluiu seus estudos até o Ensino Médio em regime fechado, e assim que obteve sua transferência para o regime semiaberto logo solicitou a permissão para se matricular em um curso superior.

Apesar de inúmeras iniciativas de normatização do programa EJA nos espaços privativos de liberdade, a LEP ainda é considerada o marco legal mais importante, pois determina expressamente que os estabelecimentos penais devem oferecer assistência educacional aos

sentenciados conforme definições nos seus art. 17 a 21. Embora seja uma legislação avançada em seus termos e definições há de considerar a existência de restrições às oportunidades educacionais nos presídios se for comparada com a educação fora dos muros da prisão, além de que o direito propriamente dito de acesso é definido pelos magistrados e administração penal, portando, percebe-se que existe uma legislação em vigor de proteção e garantia dos direitos, mas na prática parece ser diferente, a saber:

Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo. Ou seja, todas as unidades prisionais deveriam possuir um “Projeto Político Institucional” que orientem as ações, defina os recursos e viabilize uma atuação consciente e consistente com o plano individual de trabalho²³ do interno (BRASIL, 2013, p. 319, **grifo nosso**).

Em Santa Catarina ainda não foi elaborado o PPP para a educação carcerária, assim como a maioria dos estados brasileiros, mesmo que estejam definidos em lei. Tanto o PPP, assim como o PPI são necessários para definir critérios educacionais seguindo as características, cultura e especificidades de cada ambiente. É a partir do PPI é que se pode diagnosticar e definir ações em cada unidade, mas para que seja realmente implantado, deve ser fruto da reflexão do coletivo que assume posicionamentos, que define e redefine o seu diferencial e os rumos institucionais. Por isso, todo o PPI é um ato político, e, [...] o ponto de partida de um projeto político-pedagógico, tem de estar exatamente nos níveis de aspiração, nos níveis de sonho, nos níveis de compreensão da realidade e nas formas de ação e de luta dos grupos populares (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Por isso que o PPI, conforme as Diretrizes para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, precisa implementar ações educativas que exerçam uma influência edificante na vida do interno, criando condições que molde sua identidade, fazendo com que compreenda sua situação e

²³ A Lei de Execuções Penais visando a “individualização da pena” prevê que a Comissão Técnica de Classificação deve apresentar propostas de “Plano de Atendimento Individualizado” aos internos, levando-se em consideração a pessoa humana, suas limitações e especificidades.

aceite-se como indivíduo social construindo um projeto de vida que defina e trilhe caminhos para sua vida em sociedade (BRASIL, 2013).

Em função disso, e após tendo percorrido sobre a estrutura do objeto de pesquisa, feito anteriormente, em contraponto com a realidade relatada pelos sujeitos da pesquisa, percebe-se que a efetivação de políticas públicas de reinserção social do criminoso independe da formulação de legislação específica para a educação prisional, onde está previsto o tratamento equitativo do aluno/preso ao aluno da escola fora da prisão. Nesse sentido, Resende (2012) afirma que o cumprimento da pena de privação de liberdade é transversalizado por dimensões e aspectos que, na maquinaria prisional, funciona como elementos de reprogramação da vida do indivíduo.

Nesse sentido, a reinserção social ocorre quando há uma intencionalidade mútua entre sistema carcerário e a vontade de mudança do preso, nesse sentido a educação prisional pode contribuir muito para a reinserção social, desde que entenda-se sua real importância na subjetivação do sujeito preso porque o aluno que ali está conhece as relações e o cotidiano da vida considerada antissocial e pode compará-la com a vida normal em sociedade, o que lhe permite fazer uma escolha do que quer para o seu futuro. Resende (2012) ainda complementa afirmando que:

O cumprimento da pena faz o indivíduo se dobrar à forma meticulosa e geral do poder carcerário que captura sua existência, transformando-a pela educação penal. Portanto, a partir dessas sinalizações, aponta-se a necessidade de se pensar os propósitos educativos da prisão nos parâmetros daquilo que Foucault chama de direito novo, tendo como referencial princípios que se fundamentam na práxis como ação refletida, uma vez que a legitimidade deve se definir pela prática, por aquilo que se pretende como direito e não pela mera positivação e aplicação das leis, sem dimensioná-las no contexto de sua aplicação, desconsiderando as subjetividades produzidas (RESENDE, 2012, p. 79).

Os discursos sobre a educação carcerária tendem expressar que há um esforço muito grande na aplicação das políticas de ressocialização dos presos e a educação prisional tende a ser vista como um modelo ideal para a recuperação do criminosos, mas na prática é diferente, pois

mesmo os envolvidos na educação carcerária parecem não crer em sua eficácia.

Em depoimentos percebe-se que, aos olhos dos funcionários, a atividade escolar não serve para os presos, que devem ocupar-se apenas de coisas ruins. Assim a educação escolarizada, pelo fato de ser valorizada socialmente, não foi feita para o preso, mas para gente de bem (PENNA, 2012, p. 143).

As declarações dos sujeitos de pesquisa levam a crer que existe certa controvérsia nos discursos dos atores envolvidos na educação prisional, o sujeito de pesquisa (D) afirma que, “a prisão não recupera o criminoso” nos depoimentos dos sujeitos de pesquisa (C1) e (C2), declaram que a educação na escola prisional é vista pela administração pena, também como maneira de ocupar o tempo ocioso do preso. Para o sujeito de pesquisa (P3), para o criminoso eventual a prisão será totalmente adversa e não ajuda em sua ressocialização. Já nos discursos sobre a importância da escola na prisão a opinião dos entrevistados é muito diferente, onde unanimemente consideram fundamentais as ações educacionais na prisão. Com essas considerações percebe-se possível relação com o baixo percentual de alunos participantes do programa EJA na PACH. Nas considerações de Scarfó, Breglia e Frejtman²⁴ (2011).

[...] o debate sobre a educação pública nas prisões a partir da perspectiva dos direitos humanos, reforçamos as ideias problematizadoras sobre prestar particular atenção à construção histórica de certas noções que são essenciais para compreender determinadas formas de ser, pensar e agir da sociedade civil (SCARFÓ; BREGLIA E FREJTMAN, 2011, p. 163).

É notório que a cultura receosa impregnada nas prisões, afeta tanto os funcionários e docentes quanto aos presos. É nesse contexto que

²⁴ Os autores fazem parte do grupo de Estudios sobre Educación em Cárceles (GESEC), La Plata, Argentina.

<http://www.gesec.blogspot.com/>. Tradução de Isadora Valencise Gregolin.

a escola está inserida e de certa forma incorpora essa cultura no seu currículo.

Percebe-se que em vários os momentos referenciados relata-se a agressividade e hostilidade do ambiente, assim como sentimento explícito, do preso, para com a sociedade que o condenou, onde vitimado pela sociedade que considera opressora, alimenta a ideia de culpa do atual sistema pela condição de estar na criminalidade. Para sujeito de pesquisa (P2), o sentimento de culpabilidade ao sistema geralmente vem do criminoso que cometeu crime contra o patrimônio, pois culpa o sistema pelo fato de que pretendia ter uma vida melhor e não lhes foi dada oportunidade de uma vida digna. Geralmente queria ter uma vida fácil sem muito esforço para isso, essa, percebe-se que é a grande motivação do ingresso no mundo do crime.

A culpabilidade atribuída à sociedade ocorre ainda na infância, quando abandonaram a escola. Relata o sujeito de pesquisa (P2) que, se o, aluno/preso tivesse estudado na época propícia sua realidade seria diferente. Esse mesmo sujeito de pesquisa afirmou que uma grande maioria de alunos/presos na faixa de 20 a 30 anos relatam que pararam de estudar para ingressar no mundo do crime de livre escolha e alegam que não foi a falta de oportunidade que os levou a essa escolha.

Para o sujeito de pesquisa (P2), o sistema prisional não aplica o mesmo rigor na definição das penas, uns recebem pena muito elevada pelo crime que cometeu, outros recebem penas brandas para crimes graves. Afirma que há muitos casos na prisão em que o verdadeiro criminoso fica em liberdade, que assume a culpa vai para a prisão, “eles são muito menos criminosos do que muitos que estão em liberdade”.

Não há natureza criminosa, mas jogos de força que, segundo a classe a que pertencem os indivíduos²⁵, os conduzirão ao poder ou à prisão: pobres, os magistrados de hoje, sem dúvida povoariam os campos de trabalhos forçados; e os forçados, se fossem bem-nascidos, “tomariam assento nos tribunais e aí distribuiriam justiça (FOUCAULT, 2014, p. 284).

²⁵ “A prostituição patente, o furto material direto, o roubo, o assassinato, o banditismo para as classes inferiores; enquanto que os esbulhos hábeis, o roubo indireto e refinado, a exploração bem-feita do gado humano, as traições de alta tática, as espertezas transcendentais, enfim todos os vícios e crimes realmente lucrativos e elegantes, em que a lei está alta demais para atingi-los, mantêm-se monopólio das classes superiores” (01/12/1838).

O sujeito de pesquisa (P2) afirma que na revolta contra o sistema o preso se institui de uma ideia de poder e tentam se defender daquilo que os oprime, é uma espécie de fuga e eles tentam escapar daquilo que é tido como normal, procuram fugir de tudo aquilo que é imposto como padrão da sociedade. Fogem do que é considerado padronizado, mecanicista, metodológico. É precipitado afirmar que todo o preso possui essência criminosa, há uma certa estrutura criminosa responsável em colocá-los nessa condição.

Na opinião do sujeito de pesquisa (P3) de acordo com sua experiência de atuação na escola prisional, percebeu que há detento que está na escola como aluno/preso que cometeu um crime por uma fatalidade, ou seja, alguém que atropelou e matou uma pessoa no trânsito, este, provavelmente não cometerá novos crimes, mas irá cumprir sua pena em um mesmo espaço com criminosos cruéis e que possuem um extenso histórico na criminalidade, para esse criminoso eventual, a prisão será totalmente adversa à sua convivência pacífica na prisão e de nada ajudará em sua ressocialização. Segundo o depoimento desse sujeito de pesquisa a convivência dentro da prisão produz criminosos reincidentes e em nenhum momento ajuda na recuperação de um criminoso, a mente que não é criminosa, transforma-se em criminosa dentro da prisão. Desta forma não acredita em recuperação de um criminoso, com o atual sistema prisional, socializar um criminoso é praticamente impossível “A nossa intenção é que talvez alguém se salve”.

O sujeito de pesquisa (P3), em seus relatos citou um caso de um aluno/preso que está a oito anos na prisão em regime fechado, já concluiu seus estudos, mas não pode seguir adiante e ingressar em uma universidade, mas o aluno afirma que quando sair pretende realizar esse sonho, se isso irá se concretizar é só esperar para ver.

O sujeito de pesquisa (P3), ainda afirma que há outros casos em que o preso frequentava a escola na prisão, cumpriu sua pena e foi posto em liberdade, não continuou seus estudos em liberdade. Voltou a cometer outros crimes e retornou a prisão e à escola prisional, segundo este docente, esses casos não são raros e acontecem muito. Esse sujeito de pesquisa relata casos em que acompanhava presos adolescentes em instituição para menores infratores e lá eram seus alunos, após atingirem a maioridade cometeram novos crimes e hoje estão na penitenciária e estudando na escola prisional onde atua.

[...] a escola deve ser tomada como possibilidade em sua essência transformadora, embora inserida

em um espaço caracterizado pela repressão, ordem e disciplina, com o fim de adaptar o indivíduo ao cárcere, apresentando um tempo-espaço que determina mecanicamente as ações dos indivíduos. Portanto, a prática educativa ali desenvolvida, em muitos momentos, revela-se uma prática que desconsidera a relação desses sujeitos cognocentes com o seu-estar-com-o-mundo, mediatizados por suas ações, pelas quais se educam no e com o mundo, pelas quais são respeitados os seus diferentes saberes e experiências, (LEME, 2012, p. 280).

No contexto estrutural do Programa EJA na PACH, acredita-se, antes das ações voltadas a construir uma escola eficaz dentro dos muros da prisão, deve-se conhecer, primeiramente a prisão, assim como uma escola da comunidade precisa conhecer a comunidade de seu entorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa EJA na PACH, cumpre com seu papel institucional de ofertar educação para os presos que intencionam estudar e concluir sua formação de educação básica e profissional e contempla a maioria dos aspectos essenciais para o funcionamento de uma escola, ou seja, salas de aula, professores, material didático, equipe pedagógica e alunos. No entanto a qualidade da implementação desse programa deixa aspectos a desejar, tais como, questões pedagógicas que envolvem os relacionamento de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, não há um esforço significativo que venha proporcionar os aspectos importantes da vida escolar necessários para a aprendizagem do aluno. Aspectos que contemplam a participação da família e da sociedade no planejamento das ações educacionais da escola prisional. Segundo relatos do sujeito de pesquisa responsável pela coordenação pedagógica, essas ações não são possíveis na escola da prisão, por falta de estrutura de segurança adequada para esse fim e também por falta de interesse institucional, ou seja, a escola da prisão é vista como uma instituição de ensino disciplinar e não de aprendizagem.

A formação educacional necessita de uma intervenção psicopedagógica que contribua para crescimento intelectual e cognitivo do aluno, pois acredita-se que a educação somente se efetiva com a participação de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, o que percebe-se é que as perspectivas da educação no espaço prisional na PACH, parecem tomar o rumo meramente disciplinar.

Sem autonomia educacional os docentes meramente passam os conteúdos curriculares para os alunos e a intervenção do professor e da equipe pedagógica na formação dos alunos é, de certa forma, mecânica e apática, de acordo com os desígnios a eles incumbidos, pelo fato de que os alunos que a frequentam a escola na prisão, são criminosos e estão ali, para cumprir pena.

Por isso que as ações disciplinares adotadas pela penitenciária precisam ser seguidas, também no espaço escolar e são necessárias pelo fato de que, segundo o sujeito de pesquisa (A1), trata-se de um ambiente onde os indivíduos possuem saberes de vida adquiridos em sua trajetória criminosa, tornam-se perigosas e imprevisíveis.

Por esses e outros aspectos, a Educação de Jovens e Adultos prisioneiros tornou-se um tema amplamente discutido em várias esferas nacionais e internacionais, para tentar encontrar formas educacionais que fossem efetivas para a ressocialização do criminoso, e não somente

uma garantia aos direitos humanos do prisioneiro ou uma maneira de ocupar o tempo ocioso do detento.

Por isso, que as implementações dos programas educacionais na PACH, se resumem à disponibilização da estrutura escolar como forma de cumprimento das obrigações legais. Segundo depoimentos dos entrevistados, a educação na prisão é uma mera ferramenta disciplinar, que somente é disponibilizada àqueles que possuem bom comportamento, segundo regras especificadas pela administração da penitenciária. Reforçam ainda, que não há interesse do sistema penal no desenvolvimento educacional como forma de aprimoramento do pensamento crítico dos internados por acreditar, que na prisão, dificilmente alguém se regenera. Mesmo que os educadores pensem diferente.

Por outro lado parece haver um enfretamento para mudar a realidade educacional na prisão, mas perpassa por anseios de defensores da educação, que segundo os depoimentos dos sujeitos de pesquisa, uns acreditam, outros não acreditam que a educação possa dar conta sozinha da formação educacional dos criminosos.

Mesmo a administração penitenciária não acreditar na recuperação do criminoso pela ação isolada da educação, os docentes procuram acreditar em uma possível metodologia pedagógica capaz de transformar a mentalidade das mentes criminosas. Nesse cenário antagônico, também, os presos, se dividem em suas opiniões, nos que acreditam e quem não acreditam que a educação na prisão venha mudar sua forma de pensar e agir.

Na opinião dos docentes, é preciso iniciar o processo educacional pelo nível mais básico e suplementar presente no ser humano, o nível das paixões, das percepções e sentimentos, assim, o medo e a esperança são fundamentais, pois todos os seres humanos convivem com de tais sentimentos. Somente após esse processo de “sensibilização”, pode-se trabalhar a educação.

As possibilidades da educação como meio de transformação social, mostra que na prisão o homem dificilmente é passível de ser moldado, por isso que precisa-se de um modo diferente de relacionamento e inventar novos modos que não estejam inseridos além da ordem disciplinar.

No campo nos deparamos com uma realidade, onde os atores envolvidos na educação prisional diferem em seus modos de pensar e agir fazendo com que a proposta educacional na PACH, não passe de mera contribuição paternalista, onde não se percebe intenção de formação crítica do educando. Essa realidade refere-se que as pessoas da

direção que estão em contato direto com os internados podem pensar que também elas estão diante de uma tarefa contraditória, pois precisam impor obediência aos internados e, ao mesmo tempo, dar a impressão de que os padrões humanitários estão sendo mantidos e os objetivos racionais da instituição estão sendo realizados.

A estrutura educacional do Programa EJA na PACH é adequada a atender as necessidades da comunidade carcerária local, mas não há incentivo, por parte da administração da PACH e nem das coordenações para o ingresso dos detentos no programa EJA, com isso, a participação, fica resumida à exclusiva intencionalidade e iniciativa dos alunos. As salas são amplas e bem arejadas, as diretrizes da educação carcerária prevê amplo atendimento aos internos, mas esbarram nas normas disciplinares do sistema penal. A exemplo disso, mesmo com as garantias legais previstas na legislação, o detento somente pode ingressar na escola na prisão, após um ano e meio de detenção. Nesse tempo, o convívio social na penitenciária, molda seu comportamento desviando-lhe do propósito inicial de frequentar a escola logo que chegou à prisão.

A maioria ou quase a totalidade dos detentos da comunidade carcerária da PACH, não acredita na educação como forma de transformação de suas vidas, pois veem no crime a melhor opção de ascensão social acredita-se que isso se dá em função do imediatismo e pela submissão ao poder obscuro existente no ambiente da prisão, onde os mais instruídos comandam os demais.

Os docentes que atuam no programa EJA se deparam com o emaranhado das relações de poder existentes dentro e fora das celas permanecendo inertes aos desígnios institucionais em um sistema que parece ser impenetrável. Com isso a ação docente se submete aos conceitos da educação bancária preconizado por Freire, cumpridora de uma matriz curricular pré estabelecida. Mas verificou-se haver um enfretamento para mudar a realidade da educação prisional, promovida por iniciativa de cada professor com sua turma, dependendo da motivação de cada docente na busca de uma educação formadora do sentimento crítico do aluno/preso.

Segundo os entrevistados que participam do programa educacional da EJA na PACH estão mais interessados na remissão de pena, no sair da cela e na utilização da escola como local de planejamento de atos criminosos do que propriamente na sua formação educacional.

Dentre os que frequentam a escola prisional há alguns que sonham na possibilidade de uma vida normal fora dos muros da prisão e

se dedicam para fazer desse sonho uma realidade. Estes se preparam e estudam com afinco, pois veem na educação um meio de adquirir saberes que os tornarão diferentes dos os rodeiam no dia a dia da prisão. De certa forma, pode ser encarado com uma forma de sentimento de superioridade perante os demais.

Por outro lado segundo os relatos de vários sujeitos, mais especificamente do entrevistado (AP1), a grande maioria dos detentos, movidos pelo sentimento de submissão ao sistema, não encaram a educação como algo prioritário e a veem com uma perda de tempo, pois os seus saberes de vida sobrepõem-se a necessidade do letramento.

Estamos longe de estabelecer uma regra que possa reger a educação no cárcere e a pesquisa, não nos remete a conclusões, mas a reflexões. A análise dos dados indicou que a legislação estabelece formas de atendimento escolar digno, o sistema penal cumpre com suas obrigações legais, os docentes fazem sua parte pedagógica e os detentos priorizam o que mais lhes convém. Portanto sugere-se um avanço em estudos relacionados ao comportamento e aspirações dos atores sociais envolvidos para promover uma proposta que se diferencie da vigente levando-se em consideração os aspectos da subjetividade de cada um, não somente dos detentos, mas do que cada um dos atores sociais espera da recuperação dos criminosos.

Acredita-se que nesse contexto, houve e ainda há, dois grandes desafios a serem superados na Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade, um é a moldagem cognitiva e tácita do aluno, que têm seu ápice na idade escolar, que depois de adulto adquire conceitos relacionados à personalidade do indivíduo. O outro é a dívida histórica da sociedade para com quem não pôde estudar no momento apropriado, advindo da negligência do Estado na efetivação de políticas públicas para a educação. Deixando a educação como um complemento a ser resgatado. Característica do modelo mecanicista de outrora. Vários grupos de indivíduos foram negligenciados na elaboração de diretrizes educacionais na primeira metade do século XX, entre eles o grupo de indivíduos em situação de privação de liberdade.

Acredita-se que impera nas sociedades humanas uma rede indestrutível de poderes, que age por entre as diversas tarefas da vida dos sujeitos, regulando-os e sujeitando-os.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEJUC, **Academia de Justiça e Cidadania**. 1ª Mostra Laboral do Sistema Prisional Brasileiro. Disponível em:

http://www.sjc.sc.gov.br/acadajuc/index.php?option=com_content&view=article&id=169:1-mostra-laboral-do-sistema-prisional-brasileiro&catid=8&Itemid=183. Acesso dia: 01 de Nov de 2015.

ADORNO, Theodor W., “**Educação – para quê?**”. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 2ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Tabus acerca do magistério**. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos/Theodor W. Adorno, Max Horkheimer; tradução, Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Sistema penal máximo x cidadania mínima**: códigos da violência na era da globalização. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

ARENDDT, Hannah. **Da Violência**. Tradução: Maria Cláudia Drummond, Rio de Janeiro 2004.

BARBOSA, Licínio Leal. **O Sistema Penal Brasileiro**. Revista Fac. Direito. UFG 7(1-2): 1-127, jan/dez, 1983. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/revfd/article/viewFile/11404/7498>>. Acesso dia: 26 jun de 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BARROS, Ana Maria. **A educação penitenciária em questão: notas para uma metodologia**. Disponível em: <www.ufpe.br/ppgdh/images/documentos/anamb2.pdf> Acesso em: 30 jun de 2015

BECCARIA, Cesare. **Dos Delitos e Das Penas**. Prefácio: René Ariel Dotti. Tradução e Notas: Alexis Augusto Couto de Brito. São Paulo: Quartier Latin (2005).

BENÍCIO, Maria Luiza Tavares; COSTA, Renato Pontes. **Alfabetização e cidadania**: revista de educação de jovens e adultos. Artigo, "VAMOS JOGAR A TARRAFA..." A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PESCADORES. P.83. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006.

BECKER, Gary. S. **Crime and Punishment: An Economic approach**. Disponível em: <http://canalcienciascriminais.com.br/artigo/a-economia-do-crime-precisamos-falar-sobre-gary-becker/>. Acesso em: 10 jan de 2016.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da Pena de Prisão**: causas e alternativas. São Paulo: Saraiva, 2004.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão**: causas e alternativas. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. ARQUIVO NACIONAL E HISTÓRIA LUSO-BRASILEIRA: **As prisões, presigangas e cadeias na colônia**. cópia da Carta Régia de 8 de julho de 1769 dirigida ao marquês do Lavradio mandando criar na cidade do Rio de Janeiro uma casa de correção destinada a receber homens e mulheres considerados ociosos e desordeiros pelas autoridades coloniais. Disponível em: <http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=2227&sid=166>> Acesso em: 03 de mar de 2015.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**; promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Anne Joyce Angher. 6. ed. São Paulo: Rideel, 2008.

_____. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. 21. ed. ampl. São Paulo: Saraiva, 1999.

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

_____. Resolução 03 de 11 de março de 2009. **Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária**. Ministério da Justiça, 2009.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. Ministério da educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.**

_____. **Lei de Execuções Penais**. Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil**, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824.

_____. Lei de 16 de dezembro de 1830. **O Imperador d. Pedro I**. Manda executar o Código Penal. 1830.

_____. Parecer CEB Nº 11/2000. (2000). **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC.

_____. Resolução 04 de 13 de julho de 2010. **Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, MEC, SEB, DCICEI, 2013.

BRUNET, Luc . “**Clima de trabalho e eficácia da escola**”, in NÓVOA, A. (ed.): As organizações escolares em análise. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

BURNS, Edward Mc Nall. **História da Civilização Ocidental/Edward McNall Burns**; tradução de Ourival Gomes Machado, Lourdes Santos Machado e Leonel Vallandro. Porto Alegre: Editora Globo, 1968.

CARREIRA, Denise. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras** / Denise Carreira e Suelaine Carneiro – São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

CERQUEIRA, Daniel; LOBÃO, Waldir. **Determinantes da criminalidade: arcabouços teóricos e resultados empíricos.** Dados. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 47, n.2, 2004, p. 233-269, p. 247.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa.** Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

CEE/SC - **Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina**, resolução 110, de 28 e3 agosto de 2012. Dispõe sobre as Diretrizes operacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Estado de Santa Catarina., 2012.

CURY, Jamil. CNE/CEB, 2000.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto** / John W. Creswell; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIDONET, João Neto. **Pena de Prisão com Trabalho Obrigatório e Remunerado.** Porto Alegre: Fabris, 1988.

DONNICI, Virgílio Luiz. **A Criminologia na Administração da Justiça Criminal, sistema: policial, judicial, penitenciário.** Rio de Janeiro, Forense, 1974.

DIAS, Camila Caldeira Nunes. **Vilências e segurança pública na contemporaneidade: um desafio às tecnologias e inovações sociais/Org. Irme Salete Bonamigo, Luiz Carlos Chaves.** A singularidade do PCC no “mundo do crime”: construção da confiança e manutenção da hegemonia/Camila Caldeira Nunes Dias. Pg. 91-119. Chapecó: Argos, 2013.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução de Leandro Konder. In: MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*, Volume 3. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: A Reinvenção de um Legado** / Sonia Couto Feitosa. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramalhe. 42 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978 Vozes, 2014.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento na prisão**. 23ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Um diálogo sobre El poder y otras conversaciones*. Tradução de Miguel Morey. Madrid: Alianza, 1997.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lígia M. P. Vassalo. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **Metafísica do poder**. 18.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 6ª e. Rio de Janeiro: Coleção Leitura, Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido** / Paulo Freire. 58 ed. Ver e atual.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia Saberes necessários a prática educativa**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia como autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra; 1984.

_____. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, M. **Palestra de encerramento**, In: MAIDA, M. J. D. (Org.) Presídios e Educação. São Paulo: FNAP, 1993, p. 121-148.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOFFMAN, Erving, [1961]. *Manicômios, Prisões e Conventos*. Tradução de Dante Moreira Leite. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Debates, 91/ dirigida por J. Guinsburg).

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Luiz Flávio. **Perfil dos Presos no Brasil em 2012**. Disponível em: < <http://institutoavantebrasil.com.br/perfil-dos-presos-no-brasil-em-2012/>> Acesso em: 29 out. 2014.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Abril, 1979.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **IBGE**. Censo 2010. Disponível em: < censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id+1&idnoticia+2296&t+censo-2010-mulheres-são-mais-instruidas-que-homens-ampliam-nivel-ocupação&view=noticia>. Acesso em: 15 fev. 2015.

HOFFMANN, Jussara. **Do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KAREKLÁS, Stéphanos Em. Paul Johann Anselm Von Feuerbach (1775-1833) **Vida e Obra** (1ª Parte). Revista Direito e Cidadania, ano

V, nº 16/17, Setembro de 2002/ abril de 2003. Cabo Verde, p 33-48.
Disponível em:<<http://www.uclm.es/idp> > Acesso em: 6 mai de 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. - **Fundamentos de metodologia científica**. 4.ed., São Paulo, Atlas, 2001.

LEI COMPLEMENTAR Nº 529 de 17 de janeiro de 2011, aprova o **Regimento Interno dos estabelecimentos penais no Estado de Santa Catarina** e determina que todas as unidades subordinadas ao Sistema Penitenciário do Estado sejam regidas por essa lei, que objetiva disciplinar os direitos e deveres dos sentenciados, como promover a boa convivência comunitária e permitir que esse sentenciado leve uma vida de respeito às leis (SANTA CATARINA, 2013).

LEME, José Antônio Gonçalves. **Analisando a “grade” da “cela de aula”**. O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas / organizadores: Arlindo da Silva Lourenço, Elenice Maria Cammarosano Onofre. São Carlos: EdUSCar, 2012.

LOPES, Hálisson Rodrigo; PIRES, Gustavo Alves de Castro; PIRES, Carolina Lins de Castro. **Organização penitenciária e os tipos de estabelecimentos prisionais no Brasil**. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XVII, n. 120, jan 2014. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14117>. Acesso em janeiro 2016.

LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas: Enfoques e perspectivas contemporâneas/organizadores: Arlindo da Silva Lourenço, Elenice Maria Cammarosano Onofre**. São Carlos: EduFSCar, 2012.

MACHADO, M.N.M; **Entrevistas de pesquisa não-estruturadas e semi-estruturadas In: Administração, Metodologia, Organizações, Estratégia**. Curitiba: Juruá Editora 2ªed., 2007.

MACHADO, Roberto. **Por uma Genealogia do Poder**. In. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 18. Ed. São Paulo: Graal, 2003. P. VII-XXIII.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, Rosilene Maria Sólton Fernandes. **Direito à Educação**: aspectos legais e constitucionais. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

MAYER, Marc de. **Alfabetização e cidadania**: revista de educação de jovens e adultos. Diversidade do Público EJA. Artigo. NA PRISÃO EXISTE A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA?. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006.

MICHAELIS, **Dicionário Prático da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde/Maria Cecília de Souza Minayo . 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação Escolar na prisão**: O Olhar de Alunos e Professores/Elenice Maria Cammarosano Onofre. Jundiá, Paco Editorial, 2014.

OLIVEIRA, Odete Maria de. **Prisão: um paradoxo social**/Odete Maria de Oliveira. Florianópolis: Ed. Daa UFSC/Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 1984.

OLIVEIRA, D.C., **Análise de Conteúdo Temático - Categorical**: Uma proposta de sistematização. Rev. Enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2008 out/ dez; 16(4):569-76.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **O espaço da Prisão e suas práticas educativas/Relações Sociais e Espaço Escolar na prisão**: Limites e Possibilidades da Ação Educativa no Interior de Uma Penitenciária. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

PIAGET, Jean. **The Construction of Reality in the Child**. New York: Ballantine Books, 1971.

PINHO, Marcelo Simões Serran de. **Políticas de segurança pública : análise do campo no legislativo federal / Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política / Marcelo Simões Serran de Pinho ; orientador, Prof^o. Dr. Erni Seibel - Florianópolis, SC, 2014.**

RESENDE, Selmo Haroldo de. **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas / organizadores: Arlindo da Silva Lourenço, Elenice Maria Cammarosano Onofre. Selmo Haroldo de Resende / A vida na Prisão: Histórias de Objetivação e Sujeição na Educação do Condenado. P. 49-80. São Carlos: EduFSCar, 2012.

REVISTA ESTUDOS ECONÔMICOS. **Um Modelo para Análise Socioeconômica da Criminalidade no Município de Aracaju**. Artigo: Alan Alexander Mendes Lemos Professor do Departamento de Engenharia Agrônômica da Universidade Federal de Sergipe Eurílio Pereira Santos Filho Professor do Departamento de Economia da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade Tiradentes /SE Marco Antonio Jorge Professor do Departamento de Economia da Universidade Tiradentes/SE, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ee/article/view/35853/38569> Acesso em: 10 jan de 2016.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados.** 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RUSCHE, R. J. (Org). **Educação de Adultos Presos: uma proposta metodológica.** São Paulo, Funap, 1995.

SANTOS, Silvio dos. **O espaço da prisão e suas práticas educativas: Enfoques e perspectivas contemporâneas / organizadores: Arlindo da Silva Lourenço, Elenice Maria Cammarosano Onofre. Silvio dos Santos / o espaço administrado da prisão e a escola como *locus* de resistência.** p.119-129. São Carlos: EduFSCar, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica.** Trad. Paulo Perdiggão. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Critique of dialectical reason**, v. 1: theory of practical ensembles. Translation: Alan Scheridan-Smith. New York: Verso, 1991.

_____. **Marxismo e existencialismo.** Trad. Luiz Serrano Pinto. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

_____. **O existencialismo é um humanismo;** Questão de método. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

_____. **Crítica de la razón dialéctica, tomo I:** teoría de los conjuntos prácticos. 2 ed. Trad.: Manuel Lamana. Buenos Aires: Lasada, 1970.

SENAR/SC. **Projeto ACORDE Plantas Nativas possibilita reinserção social de detentos de SC.** 2012. Disponível em: <http://www.senar.com.br/portal/senar/noticias_ler.php?noticia=2879>. Acesso em: 12 out de 2015.

SILVA, Rodrigo Barbosa. **A escola pública encarcerada: como o Estado educa seus presos.** Tese de Mestrado, Departamento de

Educação e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SANTOS, Silvio dos. **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas** / organizadores: Arlindo da Silva Lourenço, Elenice Maria Cammarosano Onofre. Silvio dos Santos / O espaço Administrado da Prisão e a Escola como lócus de Resistência. P119 – 129. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

SCARFÓ, F.; BREGLIA, F.; FREJTMAN, V. **Sociedade civil e educação pública nos presídios: questões para reflexão.** In: LOURENÇO, A. da S; ONOFRE, E.M.C. (Orgs.). O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Paulo: EdUFSCar, 2011, p.147-165.

SILVA, Roberto da. **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas** / organizadores: Arlindo da Silva Lourenço, Elenice Maria Cammarosano Onofre. Silvio dos Santos / Por uma Política Nacional de Educação para os regimes de Privação de Liberdade no Brasil. p. 81 – 118. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

SOUSA, Antônio Rodrigues de. **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas** / organizadores: Arlindo da Silva Lourenço, Elenice Maria Cammarosano Onofre. Antônio Rodrigues de Sousa / Educação nas Prisões: Desenvolvimento de Competências para o Exercício da Liberdade. p. 223-244. São Carlos: EduFSCar, 2012.

TUDO SOBRE CHAPECÓ. **SDR realiza ato simbólico para entregar obras da Penitenciária.** Disponível em: http://www.tudosobrechapeco.net/index.php/desc_noticias/sdr_realiza_a_to_simbolico_para_entregar_obras_da_penitenciaria. Acesso em: 01 de nov de 2015.

REDE COMSC. **Detentos e a chance de recomeçar.** Ocupações diversificadas são oferecidas dentro e fora da Penitenciária Agrícola de Chapecó para os detentos. Disponível em: http://redecomsc.com.br/portal/noticias/noticias/Detentos_e_a_chance_de_recomecar__4748> Acesso em: 01 de Nov de 2015.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila.

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

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**: V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. V CONFITEA, Julho, 1997.

VAN MEENEN, **Congresso Penitenciário de Bruxelas**. *Annales de La Charité*, 1847, p. 529.

ZACARIAS, André Eduardo de Carvalho. **Execução Penal Comentada**. 2 ed. São Paulo: Tend Ler, 2006.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE
CHAPECÓ – UNOCHAPECÓ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO
SERES HUMANOS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS
E DINÂMICAS REGIONAIS
CURSO DE MESTRADO EM POLÍTICAS SOCIAIS E
DINÂMICAS REGIONAIS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma dela é sua e outra é do pesquisador.

Título da pesquisa: O PROGRAMA EJA NA PENITENCIÁRIA AGRÍCOLA DE CHAPECÓ-SC: sua configuração no campo socioeducacional

Pesquisador responsável: Flávio Antônio Manfrin

Telefone para contato: (49) 9902 7301

O Objetivo desta pesquisa é analisar o programa EJA da Penitenciária Agrícola de Chapecó – SC, como meio de construção da cidadania dos detentos.

A sua participação na pesquisa consiste em **responder questões em uma entrevista semi estruturada e autorizar a utilização dos dados no relatório de pesquisa, etc** que será realizado pelo próprio pesquisador, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o pesquisado. Os procedimentos aplicados por esta pesquisa não oferecem risco a sua integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais. As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto, e para a composição do relatório de pesquisa, resguardando sempre sua identidade. Esta pesquisa obedece as normas da Resolução 466 de dezembro de 2012, que regulamenta a

pesquisa e suas complementares e somente será iniciada após o recebimento da aprovação do Comitê de Ética. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato pelos telefones acima citados.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa. Você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DE PESQUISA

Eu, _____, R

G _____

CPF _____, abaixo assinado,
concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Local: _____ Data
____/____/____.

Assinatura do sujeito de pesquisa:

**APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E
CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

**UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE
CHAPECÓ – UNOCHAPECÓ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO
SERES HUMANOS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS
E DINÂMICAS REGIONAIS
CURSO DE MESTRADO EM POLÍTICAS SOCIAIS E
DINÂMICAS REGIONAIS**

**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS
INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Local: Penitenciária Agrícola de Chapecó

Data: a confirmar

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer da Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Unochapecó, o representante legal da instituição Penitenciária Agrícola de Chapecó, envolvida no projeto de pesquisa intitulado “O PROGRAMA EJA NA PENITENCIÁRIA AGRÍCOLA DE CHAPECÓ-SC: sua configuração socioeducacional”, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos prepostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA
USO DE IMAGEM E VOZ**

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE
CHAPECÓ – UNOCHAPECÓ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES
HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
SOCIAIS E DINÂMICAS REGIONAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS SOCIAIS E
DINÂMICAS REGIONAIS

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM
E VOZ**

Título do projeto: O PROGRAMA EJA NA PENITENCIÁRIA
AGRÍCOLA DE CHAPECÓ-SC: sua configuração no campo
socioeducacional.

Pesquisador: Flávio Antônio Manfrin

Eu,

_____ ,
permito que o pesquisador relacionado acima obtenha gravação de voz
de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a
minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos
científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, minha pessoa não
deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra
forma.

As gravações ficarão sob a propriedade do grupo de
pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Local: _____ Data

_____/_____/_____.

Nome e assinatura do sujeito de pesquisa:

APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O ADMINISTRADOR DA PENITENCIÁRIA

- 1) Quanto tempo exerce a cargo de Administrador da Penitenciária Agrícola de Chapecó;
- 2) Em que a penitenciária Agrícola de Chapecó se diferencia de outros presídios;
- 3) Qual o percentual de reincidência dos presos que já cumpriram pena na penitenciária Agrícola de Chapecó;
- 4) Qual a participação da Secretaria de Segurança Pública no que tange a educação na penitenciária;
- 5) Quantos agentes atuam na escola prisional;
- 6) Poderia falar sobre a escola na prisão e sobre o programa EJA;
- 7) Quais os presos que podem frequentar a escola e os que não podem;
- 8) Qual a participação do judiciário na educação carcerária.

2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS COORDENADORES EDUCACIONAIS

- 1) Como é a estrutura da escola na Penitenciária Agrícola de Chapecó;
- 2) Qual o perfil do aluno da escola carcerária;
- 3) De onde vem os recursos para o funcionamento do programa EJA;
- 4) Como são as diretrizes do programa EJA na Penitenciária Agrícola de Chapecó;
- 5) Quem são os integrantes do programa EJA e qual a função de cada um;
- 6) Quais os presos que podem participar do Programa EJA e quais os que não podem;
- 7) Qual a participação da administração da penitenciária no que tange o funcionamento escolar;
- 8) Poderia falar sobre o conceito que o preso tem sobre a educação no cárcere.

3 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR(a) do CEJA DE CHAPECÓ

- 1) Qual a participação do CEJA no Programa EJA na Penitenciária Agrícola de Chapecó;
- 2) Qual a participação do estado na educação carcerária da penitenciária;
- 3) Qual a origem dos recursos para a educação prisional;
- 4) Quantos certificados de conclusão são emitidos pela GERED de Chapecó para os presos;
- 5) Há alguma ajuda de custo para o preso que frequenta o Programa EJA na penitenciária;
- 6) Como é feita a avaliação do aluno-presos.

3 –ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- 1) Como é a estrutura das salas de aula na penitenciária Agrícola de Chapecó;
- 2) Seu vínculo empregatício está ligado a que órgão;
- 3) Como é o funcionamento das aulas;
- 4) Como são os alunos e como é feita a avaliação do aluno em privação de liberdade;
- 5) Qual o comportamento dos alunos em sala de aula;
- 6) O que os alunos pensam sobre a educação na prisão;
- 7) Você acredita que o aluno preso aprende com o atual currículo da educação prisional;
- 8) O que lhe motivou trabalhar na escola prisional;
- 9) Em sua opinião, a educação na prisão contribui para a reinserção social do detento;
- 10) Quantos dias por semana o aluno-presos frequenta a escola prisional e nos dias de aula qual é a frequência média dos alunos.

4 – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS DETENTOS

- 1) Qual a sua idade e quanto tempo está na prisão;
- 2) Desde quando está estudando;
- 3) O material de estudo é adequado para acompanhar as aulas;
- 4) Quanto tempo se dedica aos estudos fora da sala de aula;

- 5) O que a escola na prisão representa para você;
- 6) O que a educação pode contribuir para a sua reinsertão à sociedade.
- 7) O porque de não ter concluído os estudos enquanto estava em liberdade;
- 8) Como é seu cotidiano no Programa EJA;
- 9) O que você acha dos professores;
- 10) Como é o conteúdo estudado e os materiais disponíveis para ajudar nos estudos.