

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

**A EJA NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE
LIBERDADE: AS APROPRIAÇÕES DAS DIRETRIZES DA
UNESCO NO DIRECIONAMENTO DO TRABALHO DE
PROFESSORES(AS)**

PAULA CABRAL

Florianópolis
2019

PAULA CABRAL

**A EJA NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE
LIBERDADE: AS APROPRIAÇÕES DAS DIRETRIZES DA
UNESCO NO DIRECIONAMENTO DO TRABALHO DE
PROFESSORES(AS)**

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado do Programa de Pós-
Graduação em Educação – PPGE – da
Universidade Federal de Santa
Catarina – UFSC, na Linha de
Pesquisa Ensino e Formação de
Educadores, para a obtenção do título
de doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Maria
Hermínia Lage Fernandes Laffin

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª Sandra
Aparecida Antonini Agne

Florianópolis
2019

Cabral, Paula

A EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade: : as apropriações das diretrizes da UNESCO no direcionamento do trabalho de professores(as) / Paula Cabral ; orientador, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, coorientador, Sandra Aparecida Antonini Agne, 2019. 499 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Espaços de privação e restrição de liberdade. 4. Trabalho de professores(as). 5. Política educacional. I. Laffin, Maria Hermínia Lage Fernandes . II. Agne, Sandra Aparecida Antonini . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**"A EJA NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE: AS
APROPRIAÇÕES DAS DIRETRIZES DA UNESCO NO DIRECIONAMENTO DO
TRABALHO DE PROFESSORES(A)"**

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 26/02/2019

Drª MARIA HERMINIA LAGE FERNANDES LAFFIN (MEN/CED/UFSC – Orientadora)
Drª Sandra Aparecida Antonini Agne (UFSC Chapecó – Co-orientadora)
Drª Jacqueline Pereira Ventura (UFF/RJ) – Examinadora
Drª Jocemara Triches (EED/CED/UFSC – Examinadora)
Drª Elenice Maria Cammarosano Onofre (UFSCar/SP – Examinadora)
Drª Caroline Kern (UDESC – Suplente)
Dr. Elison Antonio Paim (MEN/CED/UFSC – Suplente)

Paula Cabral

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA – FEVEREIRO/2019

Soraya
Profa. Dra. Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria 2098/2018/GR

Dedico este trabalho aos(às) estudantes, professores(as) e pesquisadores(as) da Educação de Jovens e Adultos.

AGRADECIMENTOS

Ao falar do que se ama corre-se o risco de errar
Roland Barthes

Como Barthes, corro o risco de falhar ao falar não só do que, mas de quem eu amo. Manifesto aqui toda minha gratidão!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, professores(as), servidores(as) e colegas pela acolhida, vivências, possibilidades de diálogo e aprendizagem.

À minha orientadora, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, por todo seu apoio, dedicação, parceria e carinho ao longo dessa trajetória.

À coorientadora, Sandra Aparecida Antonini Agne, por todo incentivo e pela confiança.

Às professoras e ao professor que aceitaram partilhar dessa pesquisa por meio da banca avaliadora.

À minha mãe, Marli Ventura, e ao meu pai, Paulo Roberto Pereira Cabral, pela vida, pelo que com eles aprendi e por toda força que me deram para que eu pudesse chegar até aqui.

A todos/as os/as meus/minhas familiares; em especial ao meu irmão, Emerson Cabral, e minha irmã, Alice Cabral (*in memoriam*), pela aprendizagem na caminhada da vida; aos meus avós maternos e paternos, querida Percília Pereira Cabral e querido Dornier Paulino Cabral, que sempre acompanham se interessam pela minha vida acadêmica; à companheira do meu pai, querida Isabel; aos meus tios, às minhas tias – Volnei, Rose, madrinha Adelaide, padrinho Jundir; primos e primas – Rafael, Camila, Douglas; cunhada, Eloísa; sobrinhas do meu coração Maria Antônia e Alicinha.

Ao meu grande companheiro, Jorge. Agradeço imensamente pela dedicação, paciência e por todo o amor.

A todos(as) os(as) amigos(as) que participaram desse processo; amigades de infância com quem sei que posso sempre contar, Mikarla e Eliane; aos(às) valorosos(as) amigos(as) que compartilharam comigo muitas alegrias, risadas e também situações difíceis: tudo com vocês fica mais leve, Stéfani, Mayra, Andréa (que deixa muita saudade), Grasiela (obrigada por toda a cumplicidade), Everaldo, Antônio Celso (salvador),

Marianna (que faz também muita falta), Polliana (parceira de jornada), Gravino, Rosane, Marcos Vieira (exemplo de generosidade), Carla, Inez (inesquecível, companheira de todas as horas), Lilica, Janis, Sofia, Francini (doçura em pessoa), Samira (grande amiga, agradeço por toda a força), Lu, Silvia (quem sempre me acolheu), Marcelo (agradeço por ter “cedido os ouvidos”), Anne (gratidão por “cuidar” de mim), Ana Paula (Gru querido, sinônimo de alegria), Denise (madrinha), pessoal do vôlei (vocês ajudaram muito a aliviar a pressão), querida Cely (amor à primeira vista) e a tantos(as) outros(as).

Aos(às) grandes terapeutas e profissionais da saúde Dulciane Moritz, Camila, Alexandre, Ana Beatriz Cerisara (*in memoriam*), Mônica, Marcos, Ricardo, Lucas e Darlan.

Aos(às) colegas do EPEJA, do mestrado, do doutorado – pelas conversas e trocas.

Aos colegas de profissão e professores(as) que fizeram parte de minha formação acadêmica, da trajetória profissional e me inspiram, talvez sem saber – professores(as) da Pedagogia UDESC; professores(as) do Mestrado e Doutorado em Educação da UFSC; da Escola da Penitenciária; da EJA da RME/Florianópolis e São José; do CEMIA; do Ministério da Saúde etc. Especial agradecimento aos colegas Adinei e Joel.

Aos(às) estudantes com quem compartilhei parte de minha trajetória profissional; em especial às meninas que pude ajudar no TCC, Camila, Fran, Liana, Bia, Juanna, Carol e Marina; e estudantes do PIAPE, Diogo, Zenita, Mayara, Giorgia, Franco, Miguel, Norma, “aprendi e aprendo muito com vocês”.

À Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, com a qual pretendo, especialmente, contribuir por meio desta pesquisa.

Os ninguéns

As pulgas sonham com comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico a sorte chova de repente, que chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura. Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada. Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos: Que não são, embora sejam. Que não falam idiomas, falam dialetos. Que não praticam religiões, praticam superstições. Que não fazem arte, fazem artesanato. Que não são seres humanos, são recursos humanos. Que não tem cultura, têm folclore. Que não têm cara, têm braços. Que não têm nome, têm número. Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local. Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

Eduardo Galeano, *O Livro dos Abraços*, 2002.

RESUMO

A pesquisa objetivou compreender os aspectos que caracterizam os pressupostos educacionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos espaços de privação e restrição de liberdade (EPRL), bem como as consequentes atribuições direcionadas aos(as) professores(as), tendo em vista o projeto educacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para o Brasil. A pesquisa possui abordagem qualitativa e foram utilizados princípios do materialismo histórico-dialético no seu desenvolvimento. Os procedimentos metodológicos adotados envolvem a análise documental e estudos bibliográficos. O aporte teórico sobre a dinâmica das prisões e a função social do sistema penal teve como referência as obras de Wacquant (2001; 2008; 2015), Batista (2007) e Amaral (2016). No tocante à trajetória, políticas e desafios da oferta de educação nos EPRL, dialogou-se principalmente com Julião (2009; 2010; 2014; 2016; 2017). As aproximações ao trabalho do(a) professor(a) nos espaços de privação de liberdade tiveram como base produções de Onofre (2008; 2009; 2011; 2013; 2014). Os referenciais para os estudos no campo das políticas públicas sociais, em especial de educação, contemplam as produções de Höfling (2001), Júnior (2002), Shiroma (2001; 2007), Shiroma et al. (2005; 2007; 2011), Rummert et al. (2007; 2011; 2013) e Ventura (2001; 2008; 2011; 2013; 2017). Nas análises das políticas para formação de professores(as) se destacam contribuições de Maués (2003; 2005; 2008 e 2008), Evangelista e Triches (2008; 2015), Evangelista (2012), Triches (2010; 2016), Dias (2013; 2016) e Laffin (2006; 2011). Os estudos teóricos a respeito das dinâmicas sociais das prisões possibilitaram aproximações ao que se tem denominado contemporaneamente como Estado penal e hiperencarceramento. Ambos são fenômenos produzidos no contexto das reformas neoliberais e afetam as políticas públicas educacionais nessa área, marcadas por apropriação do Estado brasileiro de diretrizes e consensos disseminados pela UNESCO para a EJA em EPRL. Foi possível constatar um alinhamento entre as políticas para a EJA em prisões no país e a agenda educacional globalmente estruturada. Nesse sentido, cabe refletir sobre como a educação no sistema prisional tem assumido o discurso de promessa do alcance de coesão social, da redução de violências e da criminalidade, assim como de prevenção da reincidência. Essa lógica atribui grandes responsabilidades aos(as) professores(as) da EJA em EPRL que seriam, em tese, capazes de solucionar desafios sociais enfrentados no contexto brasileiro, nas últimas décadas, pelas

consequências do desenvolvimento econômico mundial neoliberalista. Reafirma-se na pesquisa que a escola pública ainda permanece sendo o espaço em que o conhecimento, como direito social, pode ser acessado e apropriado pelas classes subalternas. Isso exige desconstruir a ideia de direito à educação numa ótica pela qual se nega ou mascara a luta de classes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Espaços de Privação e Restrição de Liberdade. Trabalho de Professores(as). UNESCO. Política Educacional.

ABSTRACT

The objective of the present research was to understand the aspects that characterize the educational assumptions of the Education of Youth and Adults (EJA) in spaces of deprivation and restriction of liberty (EPRL), as well as consequent attributions directed at teachers, taking into account the educational project of United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) for Brazil. Qualitative research methods and teachings of historical and dialectical materialism were employed. The adopted methodology encompasses documentary analysis and bibliographic review. The theoretical contribution about the dynamics of prisons and the social function of the criminal justice system considered as reference the works of Loic Wacquant (2001; 2008; 2015), Baptist (2007) and Amaral (2016). Regarding the provision of education in the EPRL, with regard to trajectory, policies and challenges, the approach of Julião (2009; 2010; 2014; 2016; 2017) were fundamental. The approaches to the teachers' work in spaces of deprivation and restriction of liberty were based on investigations of Onofre (2008; 2009; 2011; 2013; 2014). With respect to public social policies, especially education, the productions of Höfling (2001), Júnior (2002), Shiroma (2001; 2007), Shiroma et al. (2005; 2007; 2011), Rummert et al. (2007; 2011; 2013) and Ventura (2001; 2008; 2011; 2013; 2017) were reference. The analysis of policies for training of teachers include contributions of Maués (2003; 2005; 2008 and 2008), Evangelista and Triches (2008; 2015), Evangelista (2012), Triches (2010; 2016), Dias (2013; 2016) and Laffin (2006; 2011). The theoretical studies on social dynamics of prisons have allowed us to approximate to what has been nowadays called as criminal state and mass incarceration, both phenomena that emerged of neoliberal reforms which affects the public educational policies at same time as the Brazilian State takes ownership of directives and guidelines disseminated by UNESCO to the EJA in EPRL. It was possible establish an orientation between the policies for the EJA in the Brazilian prisons and the globally structured educational agenda. In this sense, it is worth to reflect on how the education in the prison system has assumed the promise of social cohesion, reduction of violence and criminality, as well as prevention of crime recurrence. This logic assigns great responsibilities to the teachers of the EJA in EPRL, in theory, these would be capable of solving social challenges faced in the Brazilian context, over the last decades, by the

consequences of neoliberal world economic development. It is reaffirmed in the research that the public school still remains the space in which knowledge can be accessed and appropriated by the subaltern classes as a social right. This means that we need to deconstruct the idea of the right to education in optics by which denies or mask the class struggle.

Keywords: Education of Youth and Adults. Spaces of Deprivation and Restriction of Liberty (EPRL). Teacher's Work. UNESCO. Educational Politics.

RESUMEN

La investigación objetivó comprender los aspectos que caracterizan los presupuestos educativos de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en los espacios de privación y restricción de libertad (EPRL), así como las consecuentes atribuciones dirigidas a los docentes, teniendo en vista el proyecto educativo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para Brasil. El estudio tiene un enfoque cualitativo y se utilizaron principios del materialismo histórico-dialéctico en su desarrollo. Se han adoptados procedimientos metodológicos de análisis documental y los estudios bibliográficos. El aporte teórico sobre la dinámica de las prisiones y la función social del sistema penal tuvo como referencia las obras de Wacquant (2001; 2008; 2015), Batista (2007) y Amaral (2016). En cuanto a la trayectoria, políticas y desafíos de la oferta de educación en los EPRL, se dialogó principalmente con Julião (2009; 2010; 2014; 2016; 2017; 2017). Las aproximaciones al trabajo docente en los espacios de privación de libertad tuvieron como base producciones de Onofre (2008; 2009; 2011; 2013; 2014). En el ámbito de las políticas públicas sociales, en particular de educación, se utilizaron las producciones de Höfling (2001), Júnior (2002), Shiroma (2001; 2007), Shiroma et al. (2005; 2007; 2011), Rummert et al. (2007; 2011; 2013) y Ventura (2001; 2008; 2011; 2013; 2017). Para analizar las políticas de formación de los docentes se destacan contribuciones de Maués (2003, 2005, 2008, 2008), Evangelista y Triches (2008; 2015), Evangelista (2012), Triches (2010; 2016), Dias (2013; 2016) y Laffin (2006; 2011). Los estudios teóricos acerca de las dinámicas sociales de las prisiones permitieron comprender lo que se ha denominado contemporáneamente como Estado penal e hiperencarcelamiento. Ambos son fenómenos producidos en el contexto de las reformas neoliberales y afectan a las políticas públicas educativas en esa área, marcadas por la apropiación del Estado brasileño de directrices y consensos diseminados por la UNESCO para la EJA en EPRL. Fue posible constatar semejanzas entre las políticas para la EJA en prisiones en el país y la agenda educativa globalmente estructurada. En este sentido, cabe reflexionar sobre cómo la educación en el sistema penitenciario ha asumido un discurso de promesa del alcance de la cohesión social, de la reducción de violencias y de la criminalidad, así como de prevención de la reincidencia. Esta lógica atribuye grandes responsabilidades a los docentes de la EJA en EPRL que serían, por supuesto, capaces de solucionar desafíos sociales

enfrentados en el contexto brasileño, en las últimas décadas, por las consecuencias del desarrollo económico mundial neoliberal. Se reafirma en la investigación que la escuela pública todavía permanece siendo el espacio en que el conocimiento, como derecho social, puede ser accedido y apropiado por las clases subalternas. Esto exige deconstruir la idea de derecho a la educación en una óptica por medio de la cual se niega o enmascara la lucha de clases.

Palavras-chave: Educación de Jóvenes y Adultos. Educación en Contextos de Privación y Restricción de Libertad. Trabajo Docente. UNESCO. Política Educativa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Dados Internacionais das Populações Prisionais	75
Figura 02 – Resultados das Etapas do Levantamento de Produções...	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Síntese comparativa dos principais dados do sistema prisional entre Brasil e SC	94
Quadro 02 – Teses e dissertações sobre a EJA em EPRL	182
Quadro 03 – Artigos do Portal CAPES e da SciELO sobre a EJA em EPRL (2005 a 2017)	196
Quadro 04 – Estudos sobre a EJA em EPRL com foco no trabalho de professores(as)	204
Quadro 05 – Artigos do Portal CAPES e SciELO sobre EJA em EPRL e aspectos da docência	230

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 –	Estabelecimentos prisionais e sua estrutura para oferta educacional.....	82
Tabela 02 –	Escolaridade dos sujeitos em EPRL no estado de SC	83
Tabela 03 –	Número de pessoas nos EPRL inscritas no ENCEJA e ENEM	88
Tabela 04 –	Pessoas envolvidas em atividades educacionais em SC no ano de 2016 – DEPEN	90
Tabela 05 –	Pessoas envolvidas em atividades educacionais em SC no ano de 2016 – SED	90
Tabela 06 –	Pessoas envolvidas em atividades educacionais em SC no ano de 2016 – SJC	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AECID – Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD/IBCT – Banco de Dissertações e Teses Digital/Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
BIRD/BM – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CF – Constituição Federal
CIEA – Conselho Internacional para a Educação de Adultos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DEAP – Departamento de Administração Prisional
DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH – Educação em Direitos Humanos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ELV – Educação ao Longo da Vida
ENCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPEJA – Grupo de Estudos e Pesquisas em EJA
EPRL – Espaços de Privação e Restrição de Liberdade
EPT – Educação Para Todos
EREJA – Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos
ERIC – *Education Resources Information Center*

EUROSociAL – Programa de Cooperação entre a União Europeia e a América Latina
FEJA – Fóruns de EJA
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDAÇÃO UE-ALC – Fundação União Europeia-América Latina e Caribe
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INFOPEN – Levantamento Nacional de Informações Penitenciária
LEP – Lei de Execução Penal
OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OEI – Organização de Estados Ibero-americanos
ONASP – Observatório Nacional do Sistema Prisional
MEC – Ministério da Educação
MJ – Ministério da Justiça
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONU – Organização das Nações Unidas
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PEESP – Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional
PIA – Plano Ibero-americano de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRELAC – Projeto Regional para Educação da América Latina e do Caribe
REDIB – *Red Iberoamerica de Innovación y Conocimiento Científico*
SciELO – Biblioteca Eletrônica Scientific Electronic Library Online
SED – Secretaria de Estado da Educação
SJC/SC – Secretaria de Justiça e Cidadania de Santa Catarina
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	33
1.1	TRAJETÓRIAS E APROXIMAÇÕES AO TEMA DE PESQUISA	36
1.2	O EMERGIR DE INDAGAÇÕES ACERCA DO OBJETO DE ESTUDO	50
1.3	ENTRE REFLEXÕES E ANSEIOS: DEFINIÇÕES DO PERCURSO INVESTIGATIVO	56
2	REALIDADES E DINÂMICAS SOCIAIS DAS PRISÕES	73
2.1	BREVE HISTÓRICO DAS PRISÕES E DAS PENAS	99
2.2	A REFORMA NEOLIBERAL E O ESTADO PENAL ...	111
2.3	DO DIREITO À EJA EM EPRL: ASSOCIAÇÕES ENTRE OS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS	136
2.4	ARTICULAÇÕES DA LDBEN/1996 COM AS PREVISÕES DA LEP/1984	154
3	MAPEAMENTO DE PESQUISAS: PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS E O TRABALHO DE PROFESSORES(AS) DA EJA NOS EPRL	175
3.1	PERCURSO METOLÓGICO PARA O LEVANTAMENTO: ANÁLISES GERAIS DAS PRODUÇÕES E APONTAMENTOS SOBRE A EJA EM EPRL	180
3.2	ESPECIFICIDADES DA EJA EM EPRL E IMPLICAÇÕES AO TRABALHO DE PROFESSORES(AS) COM BASE NAS TESES E DISSERTAÇÕES	203
3.3	APONTAMENTOS DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS SOBRE A EJA EM EPRL PARA PENSAR QUESTÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE	229
3.4	INDICATIVOS E PROXIMIDADES DAS PESQUISAS ACADÊMICAS ÀS POLÍTICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS DA EJA EM EPRL	243

4	POLÍTICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS PARA A EJA EM EPRL: PROPOSIÇÕES DA UNESCO PARA O BRASIL	261
4.1	APROXIMAÇÕES AO CAMPO DA EJA	276
4.2	A UNESCO NA PRODUÇÃO DE CONSENSOS ACERCA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESTABELECIMENTOS PENITENCIÁRIOS	288
4.2.1	Definições Gerais das CONFINTEAs para Educação em EPRL	300
4.3	DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EJA EM EPRL: ADESÃO ÀS ORIENTAÇÕES DA UNESCO	316
4.3.1	Discussões inauguradas no cenário brasileiro	327
4.3.2	Consolidação dos referenciais para a educação em prisões	338
4.3.3	Normativas para a EJA em EPRL	350
5	SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELA UNESCO AO TRABALHO DOCENTE EM EPRL	371
5.1	A CENTRALIDADE DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NA BUSCA POR “MELHORIAS” DA EJA EM EPRL	384
6	SISTEMATIZANDO REFLEXÕES	425
	REFERÊNCIAS	435
	APÊNDICES	469
	ANEXOS	499

1 INTRODUÇÃO

Este estudo buscou compreender quais aspectos caracterizam a oferta e os pressupostos educativos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos espaços de privação e restrição de liberdade (EPRL)¹ e as consequentes atribuições direcionadas aos(as) professores(as) que trabalham no contexto prisional. Como referencial para essas análises estão os documentos que têm dado suporte ao desenvolvimento de políticas públicas para EJA em prisões no Brasil, sob a influência de organismos internacionais, sobretudo, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)².

¹ Tal denominação vem sendo empregada em pesquisas brasileiras e documentos nacionais referentes à EJA em espaços prisionais (ou unidades penais) com a intenção de articular seu sentido à abordagem das penas de privação ou restrição de liberdade dentro do Estado democrático de direito, descolando a prisão da ideia de castigo. De acordo com a Constituição Federal de 1988, no art. 5º XLVI, as penalizações podem ser aplicadas em diferentes modalidades, dentre elas: a) privação ou restrição da liberdade; b) perda de bens; c) multa; d) prestação social alternativa; e) suspensão ou interdição de direitos (BRASIL, 1988). De algum modo, todas as penas apresentam limitação de liberdade, sendo o cerceamento total (confinamento) dos direitos de ir, vir, estar e permanecer, o ápice da penalização. Portanto, a contenção parcial destes direitos se refere ao que se tem denominado como restrição de liberdade. Contudo, há de se problematizar se a adoção dessa terminologia (EPRL), quando rompe com noções historicamente vinculadas à prisão (punição, controle, vingança, violências, sofrimento, insalubridade, perigo, entre outras) não acaba sendo parte de um conjunto de estratégias que visam a amenizar problemas decorrentes da estrutura social capitalista.

² É uma das agências especializadas da Organização das Nações Unidas (ONU) que tem por objetivo, como informe em seu sítio: “garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades”. Dentre suas áreas de atuação está a educação, por meio da qual busca “auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos”. Para isso, oferece “acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação”, tendo em vista seu “valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico”. Tem ainda como “missão expandir o conhecimento e promover a cooperação intelectual para facilitar transformações sociais alinhadas aos valores universais de justiça,

Diante disso o texto encontra-se organizado em seis seções apresentadas nos tópicos a seguir. Inicialmente se articulam a trajetória da pesquisadora, as aproximações ao objeto de estudo e alguns desdobramentos que permitiram delinear os focos investigativos. O intuito inicial era o de buscar identificar as particularidades da docência em EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade. Contudo, o processo de pesquisa apontou novos enfoques no campo, em relação aos quais ganharam maior visibilidade os aspectos presentes nos documentos que estruturam as políticas públicas educacionais para a oferta de EJA em prisões, seus pressupostos, especificidades e repercussões no trabalho de professores(as).

Algumas indagações têm se mantido recorrentes no curso investigativo, dentre as quais convém ressaltar: o que se tem preconizado nos documentos de base da EJA em espaços de privação e restrição de liberdade acerca do papel social de professores(as)? Quais são os aspectos ou elementos constantes nesses documentos que caracterizam (definem ou direcionam) a docência, tendo em vista os ideais “ressocializadores” da execução penal?

O conceito de ressocialização ainda gera discussões; não há uma definição clara a seu respeito e sobre seu uso. A Lei de Execuções Penais (LEP) de 1984, em seu art. 1º, expõe que tem por “objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal, de modo a proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, 1984). A LEP não menciona os termos ressocialização, reinserção, recuperação, reeducação etc. Adota, portanto, a concepção de reintegração à vida em liberdade, após o cumprimento da pena e afirma que tal propósito só pode ser alcançado com os serviços de assistência (material, saúde, jurídica, educacional, social, religiosa).

Nesse debate, Julião (2009, p. 71) salienta que “a ideia de ressocialização, como sinônimo de reinserção social, surge no século XIX com a ciência positivista”, pautada na repressão, ocultando a ideia de castigo/punição e a violência cometida por parte do Estado. O autor problematiza a privação de liberdade como retirada do sujeito da

liberdade e dignidade humana [...]. No Brasil, essa missão é implementada principalmente abordando os temas de inclusão social, redução da pobreza e das desigualdades, juventude e prevenção da violência, por meio de programas, projetos e parcerias, principalmente na área da educação, com o governo federal, estados e municípios” (UNESCO, 2018).

sociedade, pois mesmo aprisionado, o indivíduo permanece sob a tutela do Estado, cumprindo ritos legais construídos socialmente. Nessa linha, não fica apartado na sociedade, mas inserido nela de forma marginal. Com esse sentido, as prisões fazem parte de nossa organização social, pois recebem pessoas que tiveram seus direitos sociais básicos negligenciados e, provavelmente, permanecerão nessa condição dentro ou fora das prisões posteriormente. Julião (2009, p. 74) também discute a convicção de que “a clausura seja o princípio de uma preparação para a vida em liberdade”, o que parece contraditório, assim como a distância entre o discurso ressocializador e as condições reais das unidades que compõem o sistema prisional brasileiro.

Em complemento, Amaral (2016) traz contribuições esclarecendo que a política de um Estado de bem-estar social, após a Segunda Guerra Mundial na região europeia, com ações para a geração de empregos, ampliação da seguridade social, controle de mercados e regulação das riquezas, fez com que aos poucos as ideias de tratamento do indivíduo preso, associadas com a recuperação, reabilitação ou a regeneração, fossem substituídas pelo ideário da ressocialização – reintegração, reinserção, reeducação, readaptação social etc. Ou seja, o Estado assumiu, mediante a execução penal, a responsabilidade pela “inclusão social” dos condenados, conforme definições das Regras Mínimas das Nações Unidas para Tratamento dos Reclusos (1955). Porém, há uma falta de clareza em relação à função social da pena que dificulta pensar o ideal ressocializador; as ideias positivistas de intento curativo foram substituídas por um certo vazio, diante do qual a reinserção social se inviabiliza por conta da segregação e das precárias condições impostas ao condenado.

Tendo essa base de reflexões, a ideia de (re)socialização e todos os seus sinônimos não nos parece adequada, pois não faz sentido reintegrar alguém que já esteja inserido socialmente em condições subalternas. Nesse momento, a alternativa encontrada diante do desafio semântico e político supramencionado foi a de trabalhar com a noção, ainda não identificada em obras da área, de ***retorno ao convívio social ampliado***.

As reflexões que surgiram a partir disso conduziram a outras interrogações: como os desafios revelados pela realidade prisional brasileira se compatibilizam (ou não) ao que vem sendo delegado aos professores das prisões? Das contradições que permeiam tanto a defesa do direito à educação, quanto o fenômeno social vivenciado nas últimas décadas do encarceramento em massa – quais possibilitam compreender

também as contradições basilares da oferta educacional e da docência nesses espaços? Como as determinações políticas, econômicas e culturais auxiliam na compreensão a respeito dos desafios enfrentados no sistema prisional, principalmente, no que se refere à educação? Em que medida a educação e o trabalho docente podem subsidiar processos que buscam a ressocialização ou reinserção social das pessoas privadas e restritas de liberdade?

1.1 TRAJETÓRIAS E APROXIMAÇÕES AO TEMA DE PESQUISA

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.

Adaptado de Fernando Sabino – *O encontro marcado*, 1981.

Descrever os caminhos que me levaram a esta pesquisa requer uma breve retomada de minha própria trajetória pessoal e profissional, considerando os processos formativos pelos quais passei, além de vivências decorrentes disso.

Após a finalização do Curso Normal de Nível Médio, em 2003, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina (2004-2007). Durante esses dois momentos de formação, pude atuar em diversos níveis e modalidades de educação, assim como em projetos de educação popular. A partir dessas atividades profissionais, principalmente daquelas desenvolvidas com jovens de classes populares na cidade de Florianópolis, emergiu meu interesse pela Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Contudo, mais recentemente, acabei me dando conta de que a EJA esteve presente em minha vida desde cedo. Acompanhei de perto a trajetória de uma mulher que, por questões sociais, não teve a possibilidade de concluir seu processo de escolarização na idade tida como “própria”. Nascida nos anos 60, nas vésperas de um golpe militar, moradora da região periférica da cidade de Blumenau, pertencente a uma família com oito filhos criados apenas por uma mãe e, portanto, com uma vida marcada pela negação constante dos direitos sociais mais

básicos, essa mulher teve condições de retomar seus estudos no ensino fundamental, após ter sido mãe de quatro filhos, somente na década de 90. Falo aqui de minha mãe, que, com muito empenho, só pôde voltar a estudar quando a filha caçula havia conquistado certa independência. Então, aos meus sete anos, aproximadamente, fui apresentada à EJA através do processo de escolarização de minha mãe, realizado no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA/SC) por meio do estudo de módulos das mais diversas disciplinas que compunham o currículo na época. Acompanhei de perto essa experiência, pela qual minha mãe pôde concluir o ensino fundamental e médio. Recordo de vê-la estudando, aproveitando cada tempinho possível, entre as tarefas cotidianas, principalmente nos finais de semana. Lembro também de que ela tinha algumas dificuldades ao estudar os módulos, para as quais buscava apoio de professores que faziam plantões de atendimento aos alunos no CEJA. Então, quando ela precisava se ausentar por mais tempo, além daquele previsto para a realização das provas, tudo ficava bastante tumultuado; precisávamos contar com o apoio de outras pessoas. Entretanto, tudo se resolvia quando, ao fim do dia, ela chegava dando largos sorrisos, porque havia ido bem nas provas. Quase sempre tinha notas entre 9,0 ou 10,0. Também recordo de conversas com outras pessoas em que ela mencionava que havia voltado a estudar para poder ajudar as(o) filhas(o) com as tarefas da escola. Estão vivas na memória da infância cenas de minha mãe lendo módulos ou livros.

A educação de adultos também se fez presente pelas experiências de formação sindical vivenciadas pelo meu pai. Lembro bem dos inúmeros cursos que ele fazia, assim como dos debates que travava com os colegas, no contexto dos anos 80 e 90, marcado por sucessivas greves dos trabalhadores do setor da energia elétrica.

Alguns anos depois vivenciei experiências vinculadas à EJA por meio do processo de escolarização do meu irmão mais velho. Com histórico de reprovações e dificuldades de concentração para os estudos que geraram incontáveis conflitos familiares pelo “mau desempenho” na escola, ele também concluiu seu processo de escolarização na EJA. Diferente de minha mãe, meu irmão não se afastou da escola; nela permaneceu sofrendo por estigmas gerados em função de seus supostos e sequenciais “fracassos”. Lembro de sua pressa por conta de seus projetos de vida; o modelo do CEJA não atendia às especificidades que ele demandava. Dessa forma, encontrou como saída um curso supletivo, presencial, privado, com baixo custo, e, em um ano, já havia concluído todo o ensino médio.

Além das experiências familiares, outras situações na própria escola me colocaram diante da EJA. Ainda recorro de uma cena ao entrar no ensino médio, numa escola pública no centro da cidade que atendia estudantes de todas as comunidades da grande Florianópolis no período noturno. Na sala lotada, com quase quarenta alunos(as), um professor perguntou quem pretendia prestar vestibular ao finalizar o terceiro ano. De repente, um silêncio tomou conta da sala, apenas eu e mais dois estudantes se manifestaram. Em sequência, o ar de constrangimento do professor e de quem havia levantado a mão ganhou destaque.

Esse fato me levou a pensar nos motivos pelos quais a maioria sequer cogitava a possibilidade de ingresso no ensino superior e o decorrer do ano trouxe pistas sobre minhas dúvidas. Vários desistiram da escola com poucos meses de aula, alguns precisavam trabalhar, algumas engravidaram, outros(as) ficavam somente na entrada, na saída, nas reuniões do grêmio estudantil, nas festas, mas nunca em sala de aula. Havia, ainda, aqueles(as) que foram estudar na EJA. As turmas iniciais do ensino médio daquela escola finalizavam o ano letivo com menos de metade dos alunos com que haviam iniciado. Isso me fazia pensar diferente, pois, antes, estudava numa escola muito pequena e se manter nela parecia algo natural, praticamente a única opção aos jovens. Nesse momento, pude entender que permanecer na escola exigia um esforço (sobre-humano) pessoal, praticamente impossível para alguns. Passei a compreender na prática a seletividade, da escola e da nossa lógica de organização social, bem como suas (duras) consequências às vidas de pessoas da classe trabalhadora.

Há pouco tempo, me dei conta de como essas experiências de contato com a EJA marcaram minha vida e minhas escolhas, sobretudo profissionais. Na primeira fase do curso de Pedagogia, tive a primeira disciplina sobre EJA. E todas aquelas discussões já me eram bastante familiares: negação de direitos às classes populares, negligência do direito à educação, trajetórias de escolarização interrompidas ou “truncadas”, a compreensão das especificidades dos sujeitos da EJA, a não infantilização, as diferenças etário-geracionais dos estudantes, as relações disso com propostas e práticas pedagógicas, o currículo para essa modalidade. E, assim, o curso de graduação seguiu, oportunizando, por meio da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica, ministrada a cada semestre, inserções em espaços escolares para observações, acompanhadas por leituras e reflexões mediadas por diferentes professoras, em aula, na universidade. O curso de pedagogia tinha aulas

em período noturno e na época quem trabalhava poderia optar em realizar as atividades na EJA. Assim, iniciou minha trajetória acadêmica nessa modalidade. Por sorte, ou acaso, a professora que supervisionava meu grupo na referida disciplina era militante da EJA.

Dentre as experiências profissionais durante a graduação, também estiveram atividades desenvolvidas em projetos sociais com a educação popular em diferentes comunidades socialmente empobrecidas de Florianópolis. E, perto de minha formatura, surge a possibilidade em trabalhar como professora vinculada ao CEJA, oportunidade nova, porém não desconhecida, que me fazia lembrar de minha mãe.

Fui trabalhar como professora, contratada em caráter temporário, pela rede estadual de ensino, na Escola Supletiva³ da Penitenciária de Florianópolis, vinculada ao CEJA⁴, no Complexo Penitenciário da

³ Com relação à denominação “supletiva” o Parecer nº 11/2000 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCN) aponta que a ideia de suplência vinculada à modalidade tem origem na reforma da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024 de 1961, promulgada durante o regime militar, da qual resultou o Parecer nº 699 de 1972 (BRASIL, 2000). Este apresentava como função da EJA a suplência a partir da substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos. Embora essa noção de suplência/suprimento ainda esteja vinculada à EJA, é importante destacar que a partir da segunda LDBEN nº 9394 de 1996, articulada ao art. 208 da Constituição Federal (1988), a EJA reconhecida como modalidade da Educação Básica passa a ser assegurada como direito de todo cidadão brasileiro. Nesse momento a EJA, para além de suplência ou escolarização supletiva, passa a ser ofertada pelas redes de ensino conforme as especificidades dos estudantes que buscam seu direito de ampliação da escolaridade.

⁴ O Centro de Educação de Jovens e Adultos vinculado à Rede Estadual de Educação oferta EJA em todo o estado de Santa Catarina – da Alfabetização ao Ensino Médio, nas modalidades presencial e por disciplinas. Em 2013, conforme o departamento de estatísticas da Secretaria Estadual de Educação, havia 1269 estudantes com privação/restrição de liberdade matriculados na EJA da rede estadual. Esse número reduziu para 989 em 2014. Recentemente o Plano Estadual de Educação em Prisões de Santa Catarina (2016-2026) divulgou que 42 unidades penais ofertavam a modalidade com 2520 matriculados. Convém salientar que especificamente na Escola Supletiva da Penitenciária de Florianópolis houve uma redução de 377 matriculados em 2013 para 46 matriculados em 2014, conforme o setor de estatísticas da SED/SC. Em 2016, no primeiro semestre, como aponta o referido Plano Estadual, esse número passou a 165 estudantes, considerando que havia em todo o Complexo

Agrônômica. Apesar de já ter alguma experiência, foi bastante desafiante, após uma rápida entrevista com a coordenação da escola, entrar, pela primeira vez, em uma “cela” de aula⁵. Antes disso, recebi rápidas orientações. De algumas eu lembro: “você trabalhará no presídio masculino, com uma turma de nivelamento⁶, equivalente ao 3º e 4º das séries iniciais”. “Lá temos uma das piores estruturas, vai precisar se impor para manter o espaço que temos e fazer um bom trabalho para que, mediante reconhecimento, possamos conquistar algo melhor”. “Trabalhar em meio aos homens vai exigir de você, que tem um rosto angelical e ainda é muito nova, uma postura séria, sisuda, roupas adequadas, cuidado com o linguajar, uso constante de um guarda-pó branco”. “Tenha cuidado com os profissionais da segurança e ignore as críticas; a maioria deles é contra nosso trabalho”⁷. “Eles vão abrir a sala de aula e trazer os alunos após uma revista, depois passam o cadeado por fora e vão fazer outras atividades, só aparecem quando der o horário de fim da aula, talvez demorem um pouco, mas isso é normal, basta ficar esperando”. “E pode ficar tranquila, seus alunos são da galeria dos

Penitenciário da Capital em torno de 1483 pessoas (SANTA CATARINA, 2017).

⁵ Expressão cunhada por José Antônio Gonçalves Leme, em sua dissertação de mestrado, intitulada: *A Cella de Aula: tirando a pena com letras*. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios (2002).

⁶ As turmas de nivelamento são aquelas que possuem estudantes já alfabetizados e que estão se preparando para ingressar nos anos finais do Ensino Fundamental; seria o equivalente aos terceiro e quarto anos dos Anos Iniciais. Esta nomenclatura é utilizada pelos CEJAs, mantidos pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, aos quais as escolas situadas em espaços de privação de liberdade estão subordinadas (NAKAYAMA, 2011).

⁷ No cotidiano das unidades do Complexo Penitenciário de Florianópolis, havia uma ordem de prioridades em termos de movimentação (e até mesmo dos processos de gestão) dos sujeitos privados de liberdade; tinham precedência as questões de segurança, depois saúde, alimentação, visitas (familiares e advogado), banho de sol, atividades laborais e, por último nessa lista, se houvesse condição, a educação. Cabe salientar que as atividades laborais eram priorizadas por conta da remuneração. Segundo a LEP (BRASIL, 1984), em seu art. 29º, nenhum interno pode receber menos do que 75% de um salário mínimo e os setores não podem remunerar abaixo de um salário mínimo. É comum que parte desse valor seja repassada às famílias. Mas isso também significa que 25% do que é pago ao interno acaba direcionado ao Fundo Penitenciário Rotativo regional, criado pela Lei nº 5.455/1978, utilizado geralmente para serviços de manutenção das unidades penais.

duques, estão no seguro, ficam normalmente isolados por sofrerem preconceitos de outros presos diante dos crimes que cometeram, normalmente de violência sexual contra crianças ou mulheres”.

Devo confessar que, num primeiro momento, isso tudo foi bem impactante, no entanto, minha fonte de confiança eram as informações repassadas por uma amiga que já trabalhava naquela escola há algum tempo. Com base no apoio dela, aceitei o desafio. Logo nas primeiras aulas já pude passar pelas situações que haviam sido anunciadas previamente pela coordenadora. Ouvi de alguns profissionais do setor de segurança comentários como: “uma professora tão jovem deveria estar na escola dando aula para crianças, preocupada com quem representa o futuro do nosso país”. “Que tipo de professor se sujeita a dar aula para bandido?”. “Professora, a senhora tem muita coragem de se enfiar numa cela com um bando de estuprador”. Quase toda semana, alguns desses profissionais faziam questão de revelar, ao início ou ao fim de minhas aulas, os crimes que os estudantes haviam cometido, mesmo que eu não demonstrasse qualquer interesse nesse tipo de informação.

Nesses momentos eu até tentava contrapor, dizendo que estava lá para fazer meu trabalho, pois deixava para o sistema judiciário a parte que lhe cabia, mas falar e não falar era quase o mesmo. Essa não era postura predominante entre os agentes penitenciários, embora se mostrasse suficientemente intimidadora para alguns profissionais que acabavam desistindo. Pude observar que gradativamente quem manifestava críticas à oferta de escolarização nas prisões já não tinha mais tanta voz ou novidades a me contar e, aos poucos, minha presença acabou naturalizada.

Isso não significa que minha presença não fosse constantemente observada, pois algumas vezes profissionais da unidade me chamavam para conversar num tom especulativo. Houve inclusive algumas situações envolvendo meu trabalho. Numa das vezes estava a trabalhar alguns gêneros do discurso e pela interação entre o grupo, surgiu um questionamento sobre como se classificariam os textos usados como recursos humorísticos (“piadas”), com isso alguns estudantes ao fim da aula expuseram algumas anedotas fechando o encontro. Mas naquele dia havia um profissional ouvindo a aula – numa posição que ninguém o avistasse – depois disso precisei ter uma longa conversa com a chefia da segurança e a coordenação da escola justificando os objetivos da atividade. Essa foi uma situação mais tranquila de resolver, diferente de outra em que, por já estar a mais tempo na unidade e pelas inúmeras solicitações dos estudantes, considerei adequado propor uma oficina de

leitura direcionada para a Lei de Execução Penal. Esse material encontrava-se acessível nas galerias/celas e na própria sala de leitura (que alguns chamavam de biblioteca) da unidade. Mais uma vez, ao fim da aula, precisei passar por uma conversa com funcionários da unidade esclarecendo os propósitos da atividade desenvolvida. Tive inclusive que me comprometer a nunca mais trabalhar com materiais do “âmbito jurídico”.

Esse cenário sempre me levava a pensar sobre a produção de um consenso em relação ao lugar que ocupa a educação nas prisões – iniciando pela falta de garantia do acesso, a ideia de que a educação deveria ser um privilégio concedido aos que bem se comportassem; sua função social articulada à ressocialização; a “promessa” de uma vida melhor dentro ou fora das unidades penais por meio de atividades educacionais, formação profissional e certificações; a subalternidade aos setores de segurança e às próprias redes de ensino; a precariedade do contexto, assim como a fragmentariedade da oferta educacional etc. Sempre me questionava: como uma “educação”, vedada da abordagem sobre os direitos sociais, poderia se legitimar realmente educativa numa prisão? Além disso, as ações e discursos mencionados também nos levam a refletir sobre a presença da lógica meritocrática⁸ na EJA em EPRL que pauta a política educacional brasileira.

Alguns meses depois, minha carga horária de trabalho foi estendida para que eu pudesse atuar junto a uma funcionária da Secretaria de Segurança Pública que estava à disposição da Penitenciária, com formação em biblioteconomia, num projeto de leitura direcionado aos internos do regime fechado. O trabalho consistia em

⁸ A escola deve garantir, desde o final do século XIX, a organização “democrática das posições profissionais e hierárquicas na sociedade”, por meio da meritocracia, pois esta é vista como uma forma “justa de repartir os lugares (desiguais) nas sociedades democráticas”, ainda que a educação nacional nunca tenha assegurado igualdade em termos de oportunidades escolares. Como discutem as autoras, os sistemas de ensino são marcados pela seletividade entre os anos de 1930 e 1945, com acesso muito restrito à escola; os ditos “diferenciados” entre 1946 e 1969 ingressaram à escola quando “o princípio da igualdade de oportunidades é apreendido em termos de seleção e de diferenciação”; e, entre 1970 e 1987, quando o controle e a qualificação para o trabalho são priorizados, os indivíduos “regulados” foram admitidos pela escola. Portanto, os sistemas educacionais tornam-se efetivamente meritocráticos, a partir da Constituição Federal de 1988, que, inspirada nos ideais modernos, visa à garantia dos direitos sociais aos cidadãos brasileiros (VALLE; RUSCHEL, 2009, p. 181-182).

selecionar um conjunto de obras e levá-las até as celas, mantendo certa periodicidade e a realização de um controle de empréstimo e de reservas de livros, conforme os interesses de leitura dos sujeitos em privação ou restrição de liberdade. Para conseguir atender a todos, eu levava em torno de vinte a trinta dias para voltar em cada uma das celas atendidas. Esse período era relativamente extenso, por conta do tempo limitado (pela segurança) que me deixavam permanecer naquele espaço, da situação em que se encontravam as pessoas, pois a qualquer sinal de rebelião minha entrada seria impedida.

Além disso, vários outros fatores interferiam nessa dinâmica de trabalho, até mesmo a opinião das pessoas que estavam nos plantões, algumas, inclusive a maioria, eram favoráveis ao estímulo da leitura. Entretanto, havia muitas dificuldades, como a rotatividade das pessoas nas celas. Os livros acabavam sumindo ou eram danificados. Aos poucos fui compreendendo os motivos que os levava a tratar os livros de maneira inadequada. Antes da minha atuação nessa área esse trabalho era desenvolvido, mas sem muita regularidade. Eles relatavam que ficavam meses sem ver alguém da biblioteca, o que fazia com que trocassem os livros entre eles ou usassem o papel como rascunho pela ausência de folhas. Com o tempo, mantendo frequência nos contatos para empréstimos de livros, dialogando sobre danos constatados, os hábitos quanto ao uso dos livros foram se modificando.

Diante das atividades desempenhadas no Complexo Penitenciário, fui convidada para atuar como alfabetizadora no período de quebra de contrato por parte da Secretaria Estadual de Educação entre os meses de dezembro e março, no Programa Brasil Alfabetizado⁹ (PBA) na Penitenciária de um município próximo a Florianópolis, São Pedro de Alcântara. Com uma estrutura mais nova, dispunha de salas para as aulas, mas era definida como unidade destinada aos presos que haviam cometido crimes mais graves, vinculados, quase sempre, às facções criminosas. Essa experiência foi marcada por ações pontuais, descontinuadas e precariedade de materiais; no mais, as situações vivenciadas eram muito semelhantes ao que já havia experienciado como professora anteriormente.

⁹ O Ministério da Educação (MEC) ofertou, desde 2003 em todo o país, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, visando à promoção da superação do analfabetismo e à elevação da escolaridade, bem como à universalização do ensino fundamental. O atendimento era prioritário aos municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo.

Em paralelo, trabalhei também contratada em caráter temporário como auxiliar de ensino, desenvolvendo atividades pedagógicas na sala informatizada, em um núcleo de EJA da rede municipal de Florianópolis. A escola estava situada entre duas comunidades que disputavam o controle pelo comércio de drogas na região. Isso repercutia no núcleo de EJA, onde nós, professores, vivenciávamos diariamente cenas de violência e uso de drogas, inclusive a unidade chegou a ser interditada, por algumas vezes.

Nessa escola, grande parcela dos(as) estudantes era jovens de 15 a 20 anos, oriundos de outras cidades ou estados do país. Os desafios para a construção de práticas pedagógicas alinhadas às demandas e particularidades desses estudantes eram enormes. Além disso, se chocavam com as concepções de educação da maior parte dos(as) professores(as) do núcleo, pois a maioria se opunha à presença de jovens tão jovens na EJA¹⁰ e à própria proposta político-pedagógica dessa rede – que adotava como princípio educativo a pesquisa¹¹. Todavia, os docentes tinham melhores condições de trabalho, se comparados aos da penitenciária – em termos salariais e de carga horária, que previa horatividade para planejamento individual/coletivo, além de encontros mensais para formação continuada.

Com a vivência das duas experiências simultaneamente surgiram dúvidas, angústias e inquietações relacionadas ao trabalho que eu desenvolvia naqueles dois distintos espaços que enfrentavam desafios muito semelhantes. Nesse período, precisei buscar estratégias de

¹⁰ A juvenilização na EJA, conforme Furini, Durand e Santos (2011), é definida como um fenômeno que ocorre devido à significativa presença de grupos etários entre 15 a 29. De acordo com indicadores do INEP (2006), os jovens compõem 66% dos estudantes de EJA. As autoras acrescentam que “histórica e socialmente a juventude vem sendo compreendida como uma fase de vida construída [...] e modificada conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural. Dada a condição plural e diversificada, não se trata de termos uma juventude, mas juventudes” (FURINI; DURAND; SANTOS, 2011, p. 153).

¹¹ Na EJA da Rede Municipal de Florianópolis a pesquisa como princípio educativo estrutura a proposta curricular e metodológica. Basicamente, os professores precisam partir dos interesses apresentados pelos estudantes e auxiliar na construção de mapas conceituais com problemáticas investigativas, justificativas para os estudos, levantando saberes prévios acerca do tema e do objeto de estudo; para depois disso, orientar o processo de pesquisa junto aos estudantes (CABRAL, 2013).

autoformação¹² para compreender elementos essenciais da EJA, sua estrutura, políticas, diretrizes, bem como conceitos e práticas pedagógicas que me permitissem desenvolver processos educativos junto aos sujeitos privados de liberdade, mas também com os jovens estudantes da EJA na rede municipal. Em ambas as situações, estudantes da EJA apresentavam trajetórias de vida comuns sob muitos aspectos, marcadas pela negligência do Estado, pela negação dos direitos sociais básicos e por vivências perpassadas pelas mais diversas formas de violências, como salienta Arroyo (2005, p. 30), ao considerar os sujeitos da EJA a própria razão de ser da modalidade.

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas. As trajetórias humanas e escolares desses jovens-adultos merecem ser lidas nessa perspectiva [...], consequentemente teremos de assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dúvida histórica de coletivos sociais concretos.

Em vista dessa percepção, comecei a observar diferenças/semelhanças em relação aos dois espaços onde estava inserida naquele momento. No núcleo de EJA da rede municipal,

¹² Diante da ausência de formação continuada na rede estadual de ensino busquei apoio nas Universidades da região, pude ir a algumas palestras que tratavam da EJA de um modo mais geral; também tive contato com professores/as e pesquisadores/as dessa área que me fizeram sugestões de leitura. A busca por referenciais que me possibilitassem pensar sobre os desafios enfrentados cotidianamente foi um tanto solitária, compartilhada em poucos momentos com algumas professoras que trabalhavam na Escola Supletiva da Penitenciária, pela falta de condição, pois quase todas trabalhavam mais de 40 horas por semana e cursavam pós-graduação ou estavam finalizando seu curso superior.

professores(as), como mencionei, tinham uma condição de trabalho diferenciada; já na rede estadual, os estabelecimentos penais possuíam escolas “filiais”¹³ vinculadas ao CEJA, em que se desenvolvia, e ainda hoje se desenvolve, a oferta de EJA em todo o estado. Esses(as) professores(as) na época não dispunham de hora-atividade, nem formação¹⁴ para atuação com EJA em espaços de privação e restrição de liberdade¹⁵. A partir da inserção nos dois espaços de EJA, percebi que onde havia condições melhores de trabalho, as compreensões em relação à EJA e aos sujeitos a que ela se direciona, apesar de existirem resistências, se ampliavam, aprofundavam, a partir de discussões e estudos. Entretanto, isso não era suficiente para fazer com que alguns(mas) professores(as) superassem preconceitos com relação aos estudantes, frequentemente caracterizados como: “aluno fraco, indisciplinado, agressivo, analfabeto, projeto de bandido” etc. Um fato curioso e que revela mais um elemento de contradição se refere às denominações pejorativas sobre os estudantes; pois essas eram bem menos recorrentes entre professores(as) inseridos na escola do sistema

¹³ Essas escolas nas unidades penais, vinculadas ao CEJA, responsável pela oferta da EJA em todo o estado de SC, em alguns casos limitam-se a salas ou “celas” de aula apenas.

¹⁴ Atualmente, como expõem Abreu et al. (2017), a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) desenvolve formação continuada para professores e alguns profissionais que atuam nas unidades penais do estado, por meio de uma ação que se denomina como “formação compartilhada no contexto da educação prisional”, inserida no Programa de Extensão da UDESC – Novos Horizontes.

¹⁵ O Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo de Toda Vida (UIL) e a Organização de Estados Ibero-americanos (OEI) criaram um glossário, publicado em 2014, que deve servir como “ferramenta para definir os principais conceitos que constituem o âmbito da Educação de Pessoas Jovens e Adultas” (VALDEZ et al., 2014, p. 07). Na seção 6, em que tratam dos “atores da educação de pessoas jovens e adultas”, explicitam conceitos referentes aos estudantes da EJA trazendo especificidades dos grupos indígenas, migrantes e pessoas privadas de liberdade, dentre outros. O documento apresenta no item 6.8 que: “a oferta de educação para pessoas privadas de liberdade expressa o reconhecimento do direito desse segmento aos processos educativos, tomando em conta as necessidades específicas de aprendizagem que sua condição de privação da liberdade lhes impõe. Nesse sentido, esses sujeitos—mulheres e homens—precisam que a oferta educativa seja compreendida como direito e não como benefício” (IRELAND, 2014, p. 138).

prisional, trabalhando junto aos sujeitos privados e restritos de liberdade¹⁶.

Diante dessas percepções, questionava a mim mesma: o que faz ou pode fazer a diferença para uma atuação docente condizente à história de lutas da EJA? Como os processos de formação de um professor e suas experiências profissionais podem fazer com que assumam um projeto de sociedade menos desigual? Ou seja, as trajetórias formativas de educadores(as) contribuem para que lutem por uma educação pública e para todos? Nesse sentido, quais são os caminhos a serem seguidos de modo a possibilitar o engajamento político-pedagógico de professores(as) da EJA? Qual formação, em termos curriculares, inclusive, permitiria ao(a) professor(a) de a EJA romper com esse olhar universal sobre os estudantes, percebendo-os em seus contextos e possibilidades? Dialeticamente, tais questões me acompanham ou até “perseguem” (ou, então, eu as persigo).

¹⁶ Ireland (2014, p. 138 a 140) confirma que a perda do “direito de transitar livremente não altera em nada o direito da pessoa presa aos outros direitos humanos fundamentais, como o da educação”. Embora essa seja uma noção muito recente, busca clarear a “obrigação do Estado garantir de forma sistemática, ao jovem ou ao adulto em reclusão, uma diversidade de ofertas de educação”. A Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, aprovada em 1976 pela UNESCO, já mencionava o direito de “prisioneiros à educação”, assim como o tema 8 da Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, definida na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em 1997. Nesse documento se define que seja preciso “reconhecer o direito dos detidos à aprendizagem: a) informando aos prisioneiros sobre as oportunidades de ensino e de formação existentes em diversos níveis, e permitindo o acesso a elas; b) elaborando e pondo em funcionamento, nas prisões, amplos programas de ensino, com a participação dos prisioneiros, a fim de responder a suas necessidades e aspirações em matéria de educação; c) facilitando a ação das organizações não governamentais, dos professores e de agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detidos, o acesso a instituições educativas, estimulando as iniciativas que tenham por finalidade conectar os cursos desenvolvidos na prisão com os oferecidos fora dela. O Marco de Ação de Belém – VI CONFINTEA (2009) também fez duas referências: no item 11 (e) sobre Alfabetização de adultos e no item 15(g), sobre Participação, inclusão e equidade, no que consta o compromisso de dar educação de adultos nos centros penitenciários em todos os níveis apropriados.

Essas questões influenciaram em minha pesquisa de mestrado, na qual objetivei identificar qual concepção de “sujeitos de EJA” estava presente nos processos de formação continuada, desenvolvidos junto aos(as) professores(as) de EJA da rede municipal de ensino de Florianópolis.

Em paralelo à vivência acadêmica do mestrado, um acontecimento na vida pessoal ajudou a delinear meus caminhos como pesquisadora: passei por um assalto à mão armada seguido de violência física. As decorrências desse fato me colocaram à prova em diversas situações, na medida em que muitas pessoas passaram a usar os argumentos que eu defendia publicamente (em prol de direitos sociais, direito à educação, combate à pobreza, crítica à lógica do capital etc.) contra mim; tentavam me colocar como vítima a ser protegida e vingada, contra minha própria vontade. Foram meses de embates, conflitos e discussões por meio das quais, mesmo com a saúde fragilizada, eu precisava de forma ainda mais contundente defender minhas ideias e ideais. Em relação a isso, me ajudou buscar saber quem eram os três jovens, que recém haviam completado a maioridade. Quando questionada sobre a situação, eu expunha o pouco que havia descoberto da triste, violenta e cruel história de vida de um dos jovens, residente na zona periférica da Grande Florianópolis. Sendo assim, compreender os sujeitos e apresentar aspectos de suas realidades sociais me possibilitaram cessar a sede por “justiça” manifestada pelas pessoas ao meu entorno.

Nessa perspectiva, as circunstâncias direcionaram a elaboração da dissertação. Dentre as diversas questões levantadas nesse processo investigativo, destaco que: foi possível identificar que a formação continuada dos professores não se dava apenas nos espaços destinados a ela; que a formação inicial muitas vezes se refletia nas concepções sobre os sujeitos estudantes da EJA apresentadas pelos(as) professores(as); e, principalmente, que a formação continuada nem sempre se articulava às demandas de profissionais e estudantes da EJA, tampouco trabalhava de modo mais específico aspectos que viabilizassem compreensões mais aprofundadas a respeito dos próprios sujeitos da EJA.

Por meio do estudo, também foi possível verificar que os documentos curriculares da rede seguiam perspectivas contraditórias, possivelmente, fruto de disputas internas. Isso dificultava compreensões/discussões acerca desse tema. Um outro elemento que merece destaque é a noção geral que constitui a imagem do sujeito estudante da EJA, visto pelos próprios profissionais da modalidade

como alguém que possui dificuldades em relação à leitura e escrita, está empregado ou subempregado em condições de exploração, portador de uma trajetória escolar caracterizada pelo “insucesso”, tendo no âmbito pessoal uma vida marcada por inúmeras violências. Nessa visão, o(a) estudante é, muitas vezes, compreendido como o sujeito “carente” que necessita: da escola, como espaço de socialização e sociabilidade; da atenção de professores(as); e de “certos” conhecimentos que só a escola poderá lhe oferecer.

Ao final do mestrado, envolvida com formação inicial e continuada de professores(as) da EJA, essas questões levantadas pela pesquisa, imbricadas com minha trajetória, intensificaram minhas interrogações a respeito da formação do(a) professor(a), do seu trabalho, de suas práticas pedagógicas e da compreensão sobre os sujeitos estudantes com os quais trabalham.

No entanto, foi a participação como mediadora em dois processos de formação sobre educação em prisões, desenvolvidos em 2014 e 2015 com educadores(as) e demais profissionais que atuam nos espaços prisionais do estado de Santa Catarina, que me trouxe a necessidade de compreender os elementos constituintes da docência nos espaços de privação e restrição de liberdade. Tal problematização se construiu principalmente pelas interações que ocorriam entre os diversos profissionais inseridos no sistema prisional: agentes penitenciários, psicólogos(as), assistentes sociais, gestores das unidades prisionais, gestores(as) e assistentes administrativos dos CEJA, técnicos(as) educacionais da Secretaria de Estado da Educação, egressos do sistema prisional (alguns ex-alunos), professores(as) e palestrantes com pesquisas nas áreas de políticas públicas sociais, educação em prisão, direitos das pessoas privadas de liberdade e segurança pública.

Com as interações ocorridas nesses eventos, retomei algumas questões de minha própria trajetória, pelas quais pude identificar que muitos professores(as) não se manifestavam nesses espaços, e quando o faziam demonstravam bastante insegurança, ou até certo receio; já aqueles que se pronunciavam com maior frequência, geralmente se apropriavam (ou reproduziam) com alguma naturalidade dos discursos de segmentos da segurança posicionando-se, por exemplo, a favor da inserção de grades nas salas de aula para separação de professores(as) e estudantes – o que pode ser fruto da falta de diálogo entre os profissionais que atuam no sistema prisional. Aqui, cabem algumas perguntas, como: de que maneira os processos formativos poderiam oferecer a esses profissionais mais subsídios para que compreendam

conjunturalmente a realidade na qual se inserem (nesse caso, a prisão) e, a partir disso, defendam/sustentem posicionamentos congruentes à defesa de direitos fundamentais das pessoas em privação de liberdade? E, em especial, do direito à EJA nesses contextos?

1.2 O EMERGIR DE INDAGAÇÕES ACERCA DO OBJETO DE ESTUDO

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Um sistema de desvínculos: para que os calados não se façam perguntões, para que os opinados não se transformem em opinadores. Para que não se juntem os solitários, nem a alma junte seus pedaços. O sistema divorcia a emoção do pensamento como divorcia o sexo do amor, a vida íntima da vida pública, o passado do presente. Se o passado não tem nada para dizer ao presente, a história pode permanecer adormecida, sem incomodar, nos guarda-roupas onde o sistema guarda seus velhos disfarces. O sistema esvazia nossa memória, ou enche a nossa memória de lixo, e assim nos ensina a repetir a história em vez de fazê-la.

Celebração de bodas da razão com o coração, Adaptado de Eduardo Galeano, *Livro dos Abraços*, 2002.

Diante das questões apresentadas, ao desenvolver esta pesquisa, pensamos inicialmente em compreender como se constituía a docência na EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade. Ou seja, desejávamos analisar os elementos que (perpassariam, influenciariam, repercutiriam) fariam parte do “ser professor(a)” na EJA nesses espaços, para, a partir disso, aprofundar processos investigativos acerca da formação docente. Nesse momento, ainda definíamos se o foco dessa análise estaria entre as condições de trabalho do(a) professor(a), sua prática pedagógica ou aspectos acerca de sua função social.

Dessas reflexões, derivaram novas indagações: professores(as), ao se inserirem em espaços prisionais, deparavam-se com quais desafios de ordem pedagógica, pessoal ou ética de seu trabalho? Como professores(as) são tocados(as) para essa docência? Ao entrar nesse mundo que evidencia inúmeras violências e ao lidar com pessoas

“responsáveis” por (graves) crimes, como seria possível separar os preconceitos pessoais da atividade profissional a ser desempenhada? A permanência nesse espaço levaria a uma banalização das violências? O que há por trás do descaso com o qual são tratados os sujeitos estudantes e professores(as) nesses espaços? Como é ser profissional da educação numa situação extrema em vários sentidos (precariedade, imprevisibilidade, riscos etc.)? Seria possível se preservar em algum sentido? Por quais transformações passam professores(as) com essas experiências e como as veem? Como e o que o(a) professor(a) aprende num espaço de privação de liberdade?

As intenções investigativas iniciais pressupunham pensar a função social da escola e dos(as) professores(as) nas prisões, o que exigiria considerar a “complexidade do trabalho docente e o desenvolvimento de saberes necessários postos ao educador”, destacando-se as condições de sua apropriação na perspectiva do jovem, adulto ou idoso privado de liberdade e as “características das situações específicas em que o ensino acontece – a prisão” (ONOFRE, 2013, p. 148).

Ainda nessa linha, à luz das inquietações anteriores, ao definirmos sobre o problema de pesquisa, refletíamos sobre: quem são os professores que atuam hoje nos espaços prisionais? Qual o perfil desses sujeitos? O que leva um professor a trabalhar num espaço historicamente desqualificado por abrigar sujeitos, supostamente, “inadequados para o convívio social”? Como isso se revela nas práticas dos professores, nas imagens que produzem de si a partir de seu próprio trabalho? Como essa escolha interfere na vida pessoal desses professores – quais os olhares de familiares e amigos sobre o espaço (ou o próprio valor) do seu trabalho? Que relações se estabelecem entre os diversos profissionais que atuam nesses espaços e como isso influi no trabalho docente? Quais interações se estabelecem entre os próprios professores nesses espaços? Que elementos constituem as relações professor-aluno? Quando as diretrizes e políticas mais recentes mencionam a necessidade de uma capacitação específica para os professores da EJA que atuam nas prisões se referem a qual formação docente? O que caracterizaria essa formação específica? Como as escolas desses espaços se organizam ou como os sistemas prisionais determinam a organização das escolas?

Todas essas questões podem, em seus desdobramentos, gerar inúmeras pesquisas. As indagações levantadas até o momento e no decorrer do próprio texto objetivam indicar aspectos para os quais

precisamos dedicar nossos olhares ou que, de algum modo, já perpassam estudos concluídos ou em andamento na área, como apresentaremos de forma mais detalhada na parte que trata do balanço de estudos nessa área. Entretanto, consideramos necessário antecipar algumas constatações obtidas a partir desses levantamentos, na intenção de esclarecer como chegamos ao problema de pesquisa atual e delineamentos acerca do objeto de estudo.

No Brasil, a elaboração de diretrizes para EJA em espaços de privação e restrição de liberdade inicia na primeira metade dos anos 2000, em paralelo ao aumento de pessoas privadas de liberdade. De acordo com dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) de 2014, a população prisional na primeira década do século XXI saltou de 232.755 para 622.202. Hoje, as estimativas afirmam que esse número se aproxima de 730.000 mil. Isso significa que, nas duas últimas décadas, o quantitativo de pessoas privadas/restritas de liberdade mais do que triplicou; também em função da ausência de uma política de desencarceramento.

Isso nos tem levado a tentar aproximar as discussões sobre a oferta educacional nas prisões e o papel delegado aos professores(as) da EJA nesses espaços, do que se tem compreendido como o fenômeno do “hiperencarceramento”¹⁷ (WACQUANT, 2008, p. 16; 2011), fruto do modelo penal adotado de inspiração norte-americana, principalmente nos países considerados periféricos. Com esse olhar, tanto a educação em prisões, quanto o trabalho de professores(as), com vistas ao que se tem delineado sobre o seu papel e no Estado penal¹⁸, precisam ser

¹⁷ Para Wacquant (2008; 2011) o hiperencarceramento é resultado das políticas sociais – restritivas de gastos – adotadas no contexto da reforma neoliberal que reforça a ideologia do aprisionamento cujo encarceramento se constitui como ferramenta eficiente para o combate das violências, da criminalidade e da impunidade na dinâmica de um Estado penal. Por isso, o hiperencarceramento necessita ser compreendido como uma das formas de criminalização (da pobreza) daqueles que sofrem as consequências da desigualdade estrutural perpetuada pela sociedade capitalista.

¹⁸ O Estado penal tem como sua base o direito penal em sua vertente liberal e conservadora, como aponta Batista (2007, p. 11), “deixando de lado técnicas garantidoras do direito, como se o direito estivesse a serviço das leis, não da sociedade e cidadãos”. Por isso, acaba reduzida, muitas vezes, a técnica de controle social, obscurecendo perpasses ideológicos da interpretação da lei, até sua aplicação e execução da pena. Por esse viés, o Estado penalista (punitivo) oferece legitimidade para que o direito opere em nome de um suposto “espírito da lei”, mas é importante ter clareza de que o direito penal e a forma como é

analisadas de modo integrado ao projeto de desenvolvimento econômico global e o “lugar” de cada uma das nações, diante das estratégias apresentadas num curso histórico e político.

Mais do que entender as representações de professores(as) a respeito do seu próprio trabalho e do espaço no qual se inserem, torna-se necessário investigar o que se atribui aos docentes nos diferentes projetos políticos em disputa para o desenvolvimento econômico. Portanto, questões de pesquisa nessa perspectiva exigiu situar o objeto de estudo no contexto da reforma neoliberal, em que a educação se insere, pelo defendido em documentos da UNESCO, como ferramenta de promoção da “coesão, justiça social, igualdade e equidade”, ganhando espaço na discussão sobre a crise no sistema prisional, refletida pela superlotação de unidades penais e crescimento do crime organizado (BRASIL, 2009). Por ora, tomamos como base os relatórios “Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras”, de 2006, e o “Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania”, publicado em 2009. Ambos trazem em sua base, ao tratar das noções vinculadas aos termos-chave acima, a defesa da educação como instrumento que contribui para “criar igualdade de oportunidades, isto é, promover uma sociedade mais justa” (UNESCO, 2006, p. 66).

Com esse entendimento, a educação passa a ser o elemento central, se não a principal responsável, pelo processo de “ressocialização” objetivado, em tese, por todo o sistema penal. Nessa análise reside a promessa de que, com acesso à educação nas prisões, as pessoas poderão conquistar fora delas melhores condições de vida, por meio de um “emprego” (BRASIL, 2009, p. 69).

Nessa linha de interpretação, a educação figura, ainda que de modo latente, como possível solução para redução da criminalidade e da própria reincidência. Isso se reflete no trabalho do(a) professor(a) que precisa, para dar conta de tal “missão”, ser um “superprofessor”¹⁹ (EVANGELISTA, 2012, p. 39).

legislado estão “dentro de e para uma” determinada organização social, em suas dimensões estruturais históricas, econômicas, políticas e culturais (BATISTA, 2007, p. 20).

¹⁹ Triches (2010) trabalha esse conceito salientando que tanto na documentação dos OM, quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) de 2006, professores/as se apresentam como “protagonistas da reforma”. Para a autora, “quatro elementos compõem o superprofessor: 1. O processo de reconversão ao qual se pretende submetê-lo, propondo-se que se

Sendo assim, as políticas para formação de professores(as) a partir dos anos 2000 necessitam ser compreendidas diante do proposto pelos programas para o preparo docente na América Latina, pois buscam um modelo de professor(a) que seja “protagonista, polivalente, flexível ou superprofessor”. Isso implica, ao mesmo tempo, uma sobrecarga e a precarização do trabalho docente. Nossa preocupação em trazer esta discussão compartilha da noção de que tais discursos validam a pretensão em delegar ao(a) professor(a) a “responsabilidade de resolver problemas sociais e econômicos, [...] estratégia perversa que obscurece os interesses hegemônicos em presença, ademais de gerar no professor várias espécies de desgastes e sofrimentos” (EVANGELISTA, 2012, p. 39).

A este(a) professor(a) competente, flexível, adaptável, também capaz de “aprender ao longo da vida” (BRASIL, 2009, p. 185), compete “educar para a paz²⁰, possibilitar aos sujeitos processos de autocorreção, mudança de comportamento” etc. Tais ideias reforçam a responsabilização dos sujeitos por suas próprias condições, e estão presentes de modo recorrente nos documentos que tratam da EJA em prisões.

abandone o professor tradicional e adira ao “novo” professor, isto é, multifuncional, polivalente, responsável, flexível, afeito às tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendendo ao longo da vida e, acima de tudo, sem crítica às determinações de sua própria condição de professor. 2. O segundo refere-se ao alargamento do campo de atuação pela multiplicação de suas funções pela ampliação das competências. 3. O terceiro relaciona-se à ampliação dos conteúdos da formação, resultando em um currículo inchado, restringindo-se o tempo e a qualidade da formação [...], discussões teóricas verticalizadas tornam-se supérfluas”. Assim, a formação de docente deve seguir um caráter eminentemente prático e seguir de forma permanente, na lógica da Educação ao Longo da Vida. 4. O quarto elemento vincula-se a uma imprecisão na definição do ser professor” (TRICHES, 2010, p. 149-150). Nessa linha, “a reinvenção, ressignificação e reprofissionalização ou reconversão do docente deve garantir competência, eficiência e participação na lógica do capitalismo” (TRICHES, 2010, p. 170).

²⁰ A Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018, altera o art. 12 da Lei nº 9.394/1996 para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz dentre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Mas desde a década de noventa, ações de educação para a paz (campanhas, premiações, inserções nas diretrizes) têm sido difundidas e ganham centralidade no contexto educacional brasileiro.

Nesse sentido, buscando aproximações ao nosso objeto de análise, trouxemos uma provocação feita por Shiroma, Campos e Garcia (2005) quando alegam que “já contamos com uma extensa produção de análises de documentos políticos baseadas em teorias e abordagens de nível macro-social”, mas ainda são poucos os estudos que tratam “da articulação entre níveis macro e micro de análise”, considerando

[...] a percepção e a experiência dos sujeitos, o poder potencial de professores ou estudantes em subverter as pesadas mãos da economia ou do Estado – as vozes de diretores, professores e estudantes, na maioria das vezes, permanece silenciada –; que considere como as intenções embutidas nos textos políticos são disseminadas na escola e como aspectos das situações escolares não apenas refletem desenvolvimentos na arena política e econômica. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 435).

Portanto, a importância social da escola na prisão demanda uma reflexão sobre o papel desempenhado por essa instituição numa sociedade caracterizada pelo modo de produção capitalista, pois – ainda que submetida à dinâmica carcerária, relações de poder, alianças ou interesses – a escola pode ser um espaço de possibilidades, mas não o será por si mesma, somente com sua presença no contexto prisional. Esse espaço como possibilidade passa pela necessidade de uma análise crítica da formação e atuação do(as) professor(as) da EJA nesse contexto.

Como salienta Arroyo (2006, p. 28), pensar a política de formação de educadores(as) para a EJA é “uma tarefa muito séria e desafiante”, pois exige “colocar como eixo de sentido o domínio de uma sólida base teórica construída, tendo como matrizes pedagógicas: o trabalho, os movimentos sociais, a cultura, a experiência e resistência à opressão”. Contudo, isso requer maior clareza em relação aos enfrentamentos necessários e capacidade de articulação política da classe.

1.3 ENTRE REFLEXÕES E ANSEIOS: DEFINIÇÕES DO PERCURSO INVESTIGATIVO

*Daqui desse momento
Do meu olhar pra fora
O mundo é só miragem
Quem vai virar o jogo
E transformar a perda
Em nossa recompensa
Atrasa o meu relógio
Acalma a minha pressa
Me dá sua palavra
A lógica do vento
O caos do pensamento
A voz da intuição*

*Música É o Que Me
Interessa – Adaptada de
Lenine*

Ante ao exposto sobre o campo de pesquisa algumas ideias merecem ser analisadas com maior cuidado, sobretudo quando envolvem a responsabilização (ou sutil culpabilização) dos sujeitos, nesse caso, tanto professores(as), quanto estudantes, envolvidos em proposições apresentadas como saída aos desafios contemporâneos enfrentados no sistema penal e, principalmente, pelas instituições penitenciárias.

A tese que começa a se desenhar neste processo investigativo nos indica que: a oferta educacional em si não tem como responder às demandas de ressocialização, reintegração ou reinserção social, tampouco professores(as) que atuam junto aos estudantes privados/restritos de liberdade podem fazer isso de modo solitário. Ou seja, necessitam ser problematizadas manifestações de que a educação tenha soluções para conflitos oriundos da constituição de nossa organização social ao longo dos tempos. E, ainda, a ideia de que professores(as) (ou demais profissionais que atuam no sistema penitenciário) sejam portadores de soluções.

Cabe acrescentar nessa reflexão o papel atribuído aos sujeitos condenados pelo sistema penal: indivíduo responsável isoladamente pelo crime/delito cometido, portanto, a quem compete, exclusivamente, buscar caminhos para “outro tipo de vida”, dentro e fora da prisão. Eis

que a educação formal ou não, assim como o trabalho, a religião e demais assistências previstas na LEP (BRASIL, 1984) para o cumprimento da pena, têm se apresentado como “alternativas” para a mudança de vida no retorno ao convívio social.

Com esse entendimento, precisamos manter cautela em nossas análises, visto que num alinhamento às reformas neoliberais em curso há uma profusão de ideias que tendem a redimensionar a atuação do Estado em seus “perímetros e funções”, o que tem resultado no “enxugamento” (*downsizing*) do seu componente de *welfare*²¹ e no inchaço (*upsizing*) dos seus setores policiais, jurídicos e correccionais” (WACQUANT, 2008, p. 10), como discutiremos mais adiante. Logicamente, pela adoção do Estado Mínimo²², teremos a super-responsabilização dos

²¹ O termo *welfare*, em referência ao Estado de bem-estar social, será utilizado em inglês devido ao seu emprego usual e por nos auxiliar a elucidar uma contraposição ao Estado de *workfare* que “implica o condicionamento do trabalho para a concessão da assistência pública” (WACQUANT, 2008, p. 12).

²² Essa concepção se funda nos pressupostos da reação conservadora, tendo em vista o padrão de acumulação vigente durante grande parte do século XX, de acordo com o glossário on-line elaborado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” da Faculdade de Educação (UNICAMP), pelo verbete “Estado Mínimo”, elaborado por Lalo Watanabe Minto.

Disponível

em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minim_o.htm>. Acesso em: 11 ago. 2016. Com a nova fase do capitalismo, se inaugura o neoliberalismo. Este defende um deslocamento das atribuições do Estado ante a economia e a sociedade, ou ainda, uma nova postura estatal diante das demandas sociais prementes da maior parte da população. Desse modo, o neoliberalismo advoga pela redefinição da intervenção estatal viabilizadora, em tese, das liberdades individuais para competição entre os agentes econômicos. Assim, a regulação econômica se mantém a cargo das forças “racionais e eficientes” do mercado. Sob essa lógica, compete ao Estado Mínimo garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo em serviços tidos como mínimos: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc. Em complemento a essa referência, Gentili (1996) afirma que o Estado neoliberal, nessa ótica, se configura como mínimo para financiar a educação pública e máximo “quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, [...] mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e retira autonomia pedagógica das instituições e atores coletivos da escola”, especialmente de professores(as). Desse modo, a centralização e a descentralização “são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos

indivíduos no delineamento de caminhos que possam trazer respostas aos problemas sociais que desestabilizam determinada ordem social.

Nessa linha, as indagações expostas me conduzem à problemática de investigação: quais aspectos caracterizam os pressupostos educacionais da EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade (EPRL) e as atribuições direcionadas aos/às professores(as) que neles atuam, a partir de análises das pesquisas e documentos nacionais de políticas públicas para a EJA em prisões?

Essa questão, ao orientar este processo investigativo, exigirá um diálogo com autores(as) que me permitam um aprofundamento de alguns eixos de análise, dentre eles: a dinâmica social das prisões; o direito à educação (EJA) de sujeitos privados/restritos de liberdade; as políticas públicas educacionais para espaços de privação de liberdade; assim como, os processos de formação e o trabalho de professores(as) nesses espaços.

Em relação aos referenciais, convém destacar as contribuições para reflexões e definições mais pontuais que dizem respeito ao método e à abordagem desta pesquisa, utilizamos princípios do materialismo histórico-dialético defendidos por José Paulo Netto (2011).

No que se refere às discussões envolvendo o direito à educação, com foco na EJA em espaços de privação e restrição de liberdade, tendo em vista seus pressupostos educativos e as atribuições direcionadas aos professores(as) que atuam em unidades penais, tomamos por base o conjunto de normas, pactos, legislações e orientações internacionais/nacionais²³ para essa área. Ambas foram analisadas a

governos neoliberais” (GENTILI, 1996, p. 08). Nessa abordagem, mediante a reconceitualização dual das esferas pública e privada, se forja a ideia de falência do Estado. O setor privado passa a ser associado com a ideia de qualidade e eficiência, o que denota uma noção de incompetência dos sistemas públicos de ensino, legitimando cortes de investimentos sociais paralelos às políticas de privatização e mercantilização dos serviços públicos. Ou seja, todos os setores devem ser abertos ao mercado para melhora da economia com a ampliação de lucro.

²³ O conjunto de documentos analisados envolve (organizados cronologicamente): a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); as Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos, adotadas pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas para a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes (1955); o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); a Convenção Americana de Direitos Humanos (1969); a recomendação da UNESCO sobre a educação de adultos da Conferência Geral de Nairóbi, 26 de novembro de 1976; a Lei de Execução Penal (1984); a

partir das contribuições do campo da educação, no que concerne o direito à educação, escolarização e à EJA, dos seguintes estudiosos: Carlos Roberto Jamil Cury (2000; 2002; 2005; 2008), Anderson Sartori (2011) e Demerval Saviani (2000; 2002; 2007). Assim como pesquisadores que dialogam com essas questões tendo referenciais da área jurídica, dentre os quais destaco: Carlota Boto (2005), Clarice Duarte (2007) e Cláudio Brandão (2014).

Os documentos das agências internacionais, sobretudo aqueles vinculados à UNESCO, são bases para as normativas educacionais atuais nos contextos de privação e restrição de liberdade em seus mais diversos aspectos. Nesse sentido, a política pública em educação que se

Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento (1986); a Constituição da República Federativa do Brasil (1988); a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990); a Declaração e Programa de Ação de Viena (1993); a Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, que fixa Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil; a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFITEA (1997); o Relatório Educação para Todos: o compromisso de Dakar (2000); a Declaração do Milênio. Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM (2000); as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2000); o documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010); a lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o primeiro Plano Nacional de Educação; o projeto Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça (2006); a Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, que aprova Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais; o Marco de Ação de Belém. VI CONFITEA (2009/2010); o Relatório da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI para a UNESCO (2010); o Parecer CNE/CEB nº 4/2010 e a Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, com as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos; o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, com o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013); a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024; a Recomendação da UNESCO sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (2015) e a coletânea de textos CONFITEA Brasil+6 (2016).

vem delineando também nesse campo toma como referência elementos congruentes à reforma neoliberal em curso, principalmente na América Latina. Diante disso, os referenciais de base para discussões que envolvem estudos de políticas públicas sociais, em especial de educação, estão alinhados aos princípios do materialismo histórico-dialético, dentre os quais se destacam as produções de Eloísa de Mattos Höfling (2001), João dos Reis Silva Júnior (2002), Eneida Oto Shiroma (2001; 2007), Eneida Oto Shiroma et al. (2005; 2011), Jaqueline Ventura e Sônia Rummert et al. (2007; 2011; 2013) e Jaqueline Ventura (2001; 2008; 2011; 2013; 2017).

O aporte teórico sobre a dinâmica das prisões, com base na compreensão na constituição e estrutura do sistema penal, teve como referência as obras do sociólogo francês Loïc Wacquant (2001; 2008; 2015), nas quais ele investiga o lugar da prisão na nova administração da pobreza, requisito para implementação das reformas neoliberais mediante reformulação do perímetro a atuação e das funções do Estado. O autor discute mecanismos que conduzem à desregulamentação da economia para o aniquilamento do Estado social, pelos quais se opera o fortalecimento do aparato estatal policial e penal. A partir disso, sua obra nos permite refletir, principalmente, com base em mudanças no contexto norte-americano, sobre a transformação das políticas públicas na América Latina, as quais vêm se tornando indutoras do aprisionamento da população socialmente empobrecida.

Para a compreensão de aspectos que fundamentam a lógica das prisões na conjuntura atual, em função da estrutura e do funcionamento do sistema penal que envolvem as instituições policiais, judiciárias e penitenciárias, estão também entre nossas referências complementares os estudos de Nilo Batista (2007), Cláudio Prado Amaral (2016) e Alessandro Baratta (1990; 2010). Os pesquisadores nos permitem maior clareza em relação às concepções que perpassam a Lei de Execução Penal brasileira, por conta de nossos Códigos Penal e de Processual Penal (BRASIL, 1940; 1941), bem como das contradições ante o Estado democrático de direito, assegurado pelo ordenamento jurídico de nossa base constitucional. Essas relações tornam-se essenciais para o debate em torno do direito à EJA nas prisões e sua limitação em termos de (não) oferta e acesso para os sujeitos privados de liberdade, assim como o papel delegado ao(a) professor(a) nesse contexto.

Quanto à oferta de educação nos espaços de privação e restrição de liberdade, no tocante à trajetória, políticas, impasses e desafios, dialogamos com Elionaldo Fernandes Julião (2009; 2010; 2014; 2016;

2017), Francisco Scarfó (2008), Roberto da Silva (2001; 2011a; 2011b) e Timothy Denis Ireland (2011).

As aproximações com o trabalho do/a professor/a nos espaços de privação de liberdade foram desenvolvidas com base em Elenice Maria Cammarosano Onofre (2008;2009; 2011; 2013; 2014), pesquisadora com maior expressividade em termos de pesquisas sobre o tema. Também as pesquisas vinculadas aos programas de pós-graduação em educação do país que investigam o trabalho de professores em prisões foram importantes parâmetros para o estudo proposto. Dentre elas, cabe mencionar: Elizabeth de Lima Gil Vieira (2008), Andréa Rettig Nakayama (2011), Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin e Andréa Rettig Nakayama (2013), Camila Cardoso Menotti (2013), Wagner Bandeira Andriola (2013), Odair França Carvalho (2014), Marcela Haupt Bessil (2015), Alice Silva do Prado (2015), Marieta Gouveia de Oliveira Penna et al. (2016), Alisson José O. Duarte (2017), Karol Oliveira de A. Silva e Maria Isabel A. Rocha (2017) e Clayton da Silva Barcelos (2017).

Tendo em vista as interfaces do objeto investigado com as políticas públicas para formação de professores(as), foram utilizadas produções de Olgáises Cabral Maués (2003; 2005; 2008; 2011), Olinda Evangelista e Jocemara Triches (2008; 2015), Olinda Evangelista (2012), Jocemara Triches (2010;2016) e Rosanne Evangelista Dias (2013; 2016). Para um olhar referente às especificidades na EJA nos apoiamos em contribuições de Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (2006; 2011).

Ante ao exposto, temos como objetivo geral dessa pesquisa: compreender os aspectos que caracterizam os pressupostos educacionais da EJA nos espaços de privação/ restrição de liberdade e consequentes atribuições direcionadas aos(às) professores(as), tendo em vista o projeto de educação da UNESCO para o Brasil.

Como objetivos específicos temos as finalidades de:

- 1) Aprofundar compreensões a respeito das prisões e suas dinâmicas sociais mediante estudos teóricos, tendo em vista o que contemporaneamente se tem denominado como Estado penal e o fenômeno do hiperencarceramento.

- 2) Mapear na produção científica nacional e internacional os propósitos educacionais da EJA em EPRL e, em decorrência disso, especificidades, responsabilidades ou desafios do trabalho docente nesses espaços.

3) Levantar nos marcos regulatórios sobre o direito à EJA apontamentos acerca do direito à educação por parte dos sujeitos privados ou restritos de liberdade.

4) Analisar no conjunto de documentos que define as políticas internacionais/nacionais da EJA em EPRL as aproximações e articulações do projeto educacional global da UNESCO no contexto brasileiro.

5) Desenvolver uma análise das proposições da UNESCO para o Brasil, buscando sistematizar e entender quais atribuições são direcionadas aos(as) professores(as) das unidades penais no país.

Cada um dos objetivos acima foi construído a partir de aproximações feitas ao objeto em estudo e da problemática geral de pesquisa, delineando um percurso investigativo que nos conduziu a pressupostos e hipóteses. Severino (2000, p. 161) alerta sobre a importância em não se “confundir hipótese com pressuposto, com evidência prévia. Hipótese é o que se pretende demonstrar e não o que já se tem demonstrado evidente, desde o ponto de partida”, pois nesses casos não haveria nada mais a se demonstrar, ou seja, a produção de conhecimento não avançaria.

Quanto aos pressupostos deste estudo, convém destacar inicialmente que:

1) O fenômeno do hiperencarceramento, na lógica do Estado penal, associado ao projeto neoliberal em curso, auxilia na compreensão da precariedade (e fragmentação) que marca as políticas públicas para a educação em prisões, assim como a própria falta de legitimidade do direito constitucional à educação.

2) Não temos consolidada uma política pública de EJA para educação nos espaços de privação e restrição de liberdade. Existem documentos com orientações em linhas gerais que se propõem a realizar divisão/distribuição de tarefas (União, estados e municípios) em termos de oferta, o que ocorre de modo fragmentário e não dá conta de positivar garantias mínimas em termos de vagas, formação de professores e estrutura.

3) Ausência de políticas públicas que assegurem formação inicial/continuada efetiva para esses/as professores/as e da própria oferta de educação em prisões. A falta da garantia de formação aos docentes evidencia lacunas de discussões vinculadas ao campo específico da EJA – história, legislação, direito à educação, políticas, práticas pedagógicas, formação de professores, entre outras – e da modalidade em EPRL. Isso exige reflexões sobre a inserção das escolas nas unidades penais,

mecanismos de controle dessas instituições, práticas de violências, assim como a negligência presente nesses espaços ante a manutenção de direitos sociais, inclusive do direito à educação.

4) Os documentos que orientam e normatizam a oferta de EJA nas prisões brasileiras seguem as diretrizes de agências internacionais, em especial da UNESCO.

No que se refere às hipóteses levantadas na pesquisa, elencamos:

1) Poucas críticas têm sido elaboradas, no âmbito da EJA em prisões, às concepções presentes nas diretrizes internacionais/nacionais, principalmente no que se refere aos propósitos educacionais e ao papel conferido aos(as) professores(as) em tais espaços. Sendo assim, as “conquistas” nesse campo, do ponto de vista normativo, precisam passar por uma análise crítica, pois talvez evidenciem, em suas bases, o oposto do que se defende como projeto educativo para as pessoas privadas/restritas de liberdade – EJA, educação popular, educação crítica para compreensão e transformação da realidade na qual estamos inseridos etc.

2) As discussões envolvendo a redução da criminalidade têm apresentado a educação e, em alguma medida, o trabalho docente como possível solução para os processos de ressocialização ou reintegração/reinserção social, diminuição da criminalidade e da taxa de reincidência²⁴. Portanto, os documentos das políticas públicas educacionais adotadas pelo Brasil carregam noções de que os impasses gerados no campo político e econômico podem ser resolvidos pela oferta de educação com qualidade. Esta seria (supostamente) capaz de conduzir a um desenvolvimento pautado na paz, promovendo a justiça e coesão social, no intuito de tornar a sociedade mais igualitária e equânime.

3) A formação inicial e continuada na área ainda é bastante limitada e nem sempre atende às demandas para a docência em EJA nos EPRL, o que pode contribuir para um trabalho docente menos político e mais pragmático, orientado primordialmente pela dimensão do “fazer docente”, das vivências (trocas com outros professores com mais experiência) etc.

Diante dessas hipóteses, consideramos importante que a abordagem metodológica da pesquisa possa auxiliar na compreensão das

²⁴ Pela legislação penal o indivíduo só é considerado egresso do sistema prisional por 1 (um) ano, embora carregue o estigma de ex-presidiário por toda a sua vida.

bases que têm sustentado as discussões no campo da EJA em EPRL. Para isso nos apoiamos em Evangelista (2012, p. 48), para quem

mais do que colaborar para a proposição de políticas públicas para a educação, os intelectuais da academia deveriam responder ao desafio de produzir uma crítica consistente dessas políticas e colaborar para a nossa constituição – pesquisadores, professores, brasileiros – como sujeitos históricos, defensores tenazes da dimensão pública da escola, da qual não deveríamos abrir mão em nenhuma circunstância. É por meio da escola pública que o conhecimento, como direito social, pode ser socializado e apropriado pelas classes subalternas.

Para além das disputas teóricas em âmbito acadêmico, entendemos que seja necessário focalizar um debate ético e político, pelo qual a teoria crítica contribua para a compreensão/transformação das relações sociais e dos modos de produção de existência. Nossa opção metodológica considera a linguagem utilizada nos documentos oficiais, por suas modulações, em especial nos anos 2000, “incorporando os conceitos de autonomia, inclusão, empowerment (empoderamento), comunitarismo” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2006, p. 44), coesão social, justiça social, educação ao longo da vida etc. Esse deslocamento do discurso ou mesmo o ajuste dos vocábulos podem se revelar como elementos constitutivos das políticas públicas em educação, especialmente no contexto latino-americano, e nesse estudo como categorias de análise.

Sendo assim, diante dos objetivos propostos, esta pesquisa se classifica como exploratória e descritiva, a partir da qual se desenvolverão procedimentos metodológicos que envolvem análise documental e levantamentos bibliográficos.

Pela opção metodológica, no tocante à análise documental dos textos que vêm sendo produzidos no contexto da reforma neoliberal em curso, os documentos normativos/orientadores, supramencionados, constituem-se como ponto de partida. O objetivo posto aqui envolve a compreensão da política educacional decorrente da “hegemonia discursiva, da colonização do vocabulário da reforma, da bricolagem de conceitos”, que torna os textos em seus inúmeros sentidos “como

produtos e produtores de orientações políticas” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427).

Por isso buscaremos, como orientam Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 427), levando em conta processos analíticos interpretativos, não tomar por base os documentos de forma isolada, mas também “o contexto de influência e da produção dos textos, articulando níveis macro e micro de análise”, entendendo que “um documento não é restrito a uma única e harmoniosa leitura [...], está aberto a releituras, não é um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado” permanentemente nos processos investigativos para a busca de seus sentidos. Além de oferecer material empírico aos estudos na área, necessitamos compreender que tipo de acesso professores(as) possuem, ou ainda, que leituras têm (ou não) feito desses documentos. De acordo com as autoras, esses documentos têm sido considerados como

[...] uma “mina de ouro” por pesquisadores, fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet. Talvez resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas. A vulgarização do “vocabulário da reforma” pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da “modernidade”. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

Poderíamos dizer que não há aparentemente nada de novo na relação ideológica entre “linguagem e política”, pois conceitos como “coesão social, inclusão, aprender a aprender, cidadania e profissionalização” já têm permeado o campo educacional há algum tempo. Entretanto, buscamos analisar nesta pesquisa a roupagem desses termos, suas apresentações e utilizações que, além de embasar “as políticas públicas contemporâneas”, revelam as “condições históricas

que lhe conferem este ou aquele sentido” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

Além da análise dos documentos, o levantamento de produções como procedimento metodológico para mapeamento de pesquisas tem a intenção de evidenciar não só as “temáticas e abordagens dominantes e emergentes”, mas também “campos inexplorados abertos à pesquisa futura” (HADDAD et al., 2000, p. 04). Isso significa, ainda, pressupor que um objeto se revela a partir do próprio “processo de construção do conhecimento sobre determinado tema”. Dessa forma, enunciações, aportes teóricos e metodológicos privilegiados ou silenciados explicitam marcas ideológicas dos “caminhos da ciência” (SOARES, 1989, p. 06).

Portanto, o objeto de estudo deste trabalho exige uma abordagem metodológica com enfoque dialético de base histórico-materialista, que possibilite interpretar a educação como produto da história humana e, ao mesmo tempo, reconhecê-la como um dos elementos na busca de transformações sociais – capazes de nos fazer viver uma sociedade que não perpetue e reproduza mecanismos de exclusão, nem limite as lutas sociais a uma aparente amenização dos conflitos consequentes das desigualdades. Isso implica em desconstruir – com base em sua natureza histórica e social – a ideia de que a desigualdade social seja estrutural das sociedades humanas. O percurso investigativo, ao qual nos propomos, requer o estudo de elementos e interfaces do objeto numa perspectiva qualitativa, a partir de suas contradições e configurações não lineares.

Diante disso, buscamos nos aproximar do que Netto (2011) aponta como elemento essencial para pesquisa: a possibilidade de abstração do pesquisador, entendida como “a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável” (NETTO, 2011, p. 44). Assim, o processo investigativo inicia pelo real e concreto, por aquilo que aparece como dado, mas no decorrer da análise permite abstrações e progressivamente consequentes elaborações conceituais.

Ainda, segundo Netto (2011, p. 45), “o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações”, assim, quanto mais se refletem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento mostra sua riqueza real. Nessa perspectiva, o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade. Em vista disso, a dialética é um “método de apreensão da realidade como o movimento do real” e, nesse sentido, pode nos

oferecer sustentação para pensar e transformar de forma objetiva a realidade (NETTO, 2011, p. 45).

Tendo por base essa abordagem dialética, convém elencar as categorias analítico-filosóficas que nos orientam sob o ponto de vista do processo de pesquisa: a totalidade, em se tratando da união dos complexos sociais que se estabelecem na sociedade numa totalidade dinâmica/articulada; a contradição que, articulada à totalidade, se expressa pela constante transformação da sociedade; e a mediação, que possibilita analisar as relações estabelecidas mediadas pela estrutura da totalidade; e os movimentos para produção de consensos que nos permitem aproximações à aparência e à essência. Portanto, essas categorias analítico-filosóficas se articulam às categorias empíricas, dentre as quais convém destacar: a dinâmica social das prisões; o direito à educação (EJA) de sujeitos privados/restritos de liberdade; as políticas públicas educacionais para espaços de privação de liberdade; os propósitos educacionais da EJA nos EPRL e consequentes atribuições delegadas aos(as) professores(as).

No aprofundamento dessa compreensão, o percurso investigativo no tangente ao método correlacionado ao movimento analítico entre as categorias supramencionadas conduzirá à distinção entre “aparência e essência”, ou seja, permitirá apreender a essência (a estrutura e a dinâmica) partindo da aparência do objeto, por meio de procedimentos analíticos que propiciam o conhecimento teórico (NETTO, 2011, p. 22).

Na linha defendida por André (2007, p. 123), objetivamos “produzir conhecimento novo, válido e legítimo”, atentando aos riscos dos generalismos e, ao mesmo tempo, buscando trilhar caminhos para um “questionamento sistemático, crítico e criativo”, contribuindo na aplicabilidade e utilidade social, sem cair nas armadilhas do pragmatismo.

Tanto a formação, quanto o trabalho de professores(as) no contexto educacional brasileiro têm sido alvo de discussões recorrentes nos últimos anos, pois pensar o projeto de educação de um país requer, necessariamente, pensar e planejar políticas em educação. Estudos nesse campo vêm assumindo centralidade por conta dos desafios que se apresentam à educação, vinculados ao nosso cenário social, político, cultural e econômico. Nesse sentido, o desafio aqui proposto é o de refletir sobre aspectos que caracterizam o projeto para a EJA em EPRL no Brasil.

Desde os anos noventa, pesquisadores(as) no campo da educação observam a ampliação do foco em relação à formação dos(as)

professores(as) da Educação Básica nas políticas e discursos reformadores. Tal centralidade revela um projeto societário pelo qual se pretende – no futuro – resolver as mazelas políticas e sociais por meio da educação, ao menos em tese. O âmbito de atuação de professores ganha importância por se revelar como possibilidade de qualificação (ou não – com o sucateamento, a precarização, a intensificação da exploração da mão de obra) dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico.

Pesquisas contemplando o trabalho e a formação de professores também assumem um espaço importante, pois cada vez mais se têm apresentado como objeto de estudos no campo da educação, conforme discutem/analisa Mazotti (2001), Gatti (2008) e André (2001; 2007). As autoras apresentam alguns aspectos que merecem a atenção dos pesquisadores em Educação. Mazotti (2001) elenca como lacunas nas pesquisas da área: a limitação teórico-metodológica na abordagem dos temas com estudos puramente descritivos, a pulverização dos temas, a adoção de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos, a falta de preocupação com a aplicabilidade dos resultados, bem como a limitada divulgação ou pequeno impacto dos mesmos sobre as práticas. Para a autora, isso ocorre pelo excesso de estudos que se aprofundam em fenômenos microssociais, com descrições densas dos contextos e sujeitos da pesquisa, mas que nem sempre oferecem a possibilidade de transferência dos conhecimentos produzidos.

Em análise semelhante, Gatti (2008) destaca que as pesquisas na área têm se modificado em relação aos objetos investigados e esse movimento está vinculado às mudanças paradigmáticas no campo da educação. Destaca ainda que o contexto privilegiado nesses estudos envolve a escola e a sala de aula; sobre isso, chama atenção para as perspectivas metodológicas adotadas nas pesquisas em educação que geralmente se intitulam de modo equivocado como etnográficas, na medida em que a inserção nos campos ocorre breve e pontualmente.

Por meio desta introdução, foram retomados os elementos que têm constituído a atuação de professores(as) da Educação Básica, exclusivamente, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos espaços de privação de liberdade. A trajetória da EJA é fortemente marcada pela sua marginalização por parte do Estado, pelos jogos de interesse e, ao mesmo tempo, por lutas vinculadas aos movimentos sociais que geram disputas/correlações de forças no âmbito das políticas públicas educacionais, como demonstram alguns estudos de Maria Clara

Di Pierro (2001; 2005; 2010; 2014), Maria Clara Di Pierro e Sérgio Haddad (2015) e outros.

A EJA também se caracteriza por essa dinâmica com imposição de modelos formativos pautados pela lógica da escolarização, do ensino (dito) regular em idade obrigatória, mas também por resistências oriundas de sua própria e fecunda história. A EJA tem em seu horizonte um outro projeto de sociedade, se situa num campo de lutas por direitos. Para Arroyo (2005, p. 30), sempre foi um dos “campos da educação mais politizados, [...] não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade. Assim,

um olhar apressado sobre essa história tende a ver apenas na EJA um campo indefinido, descoberto ou aberto a todo tipo de propostas, de intervenções as mais desencontradas [...]. Porém, essa leitura é parcial apesar de ter sido a que se impôs no imaginário da formulação de políticas, da didática, da organização escolar e até do recontar de nossa história da educação.

Nesse mesmo sentido, aspectos referentes ao trabalho educativo desenvolvido por professores(as) da EJA, bem como sua formação inicial e continuada, sobretudo para aqueles que “optam” por trabalhar em espaços de privação de liberdade, têm ficado às margens das políticas implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas redes de ensino, além de ocupar – na maior parte das Universidades brasileiras – um lugar limitado em termos de pesquisa acadêmica.

Diante dessas constatações, tornou-se necessária uma retomada de dados que nos aproximam das realidades enfrentadas pelas pessoas inseridas no sistema prisional hoje, tanto na condição de internos(as), como de profissionais das mais diversas áreas de atuação. Desse modo, a próxima seção apresenta informações que nos permitem refletir sobre condições concretas que limitam e desafiam constantemente as propostas educativas em EPRL e a própria condição docente.

Frente a essas questões mais gerais que emergiram das reflexões construídas na primeira seção, houve a necessidade em apresentar, na segunda seção, uma contextualização da realidade prisional brasileira. Desenvolvemos um aprofundamento de compreensões a respeito das prisões mediante estudos teóricos, com intuito de refletir sobre suas dinâmicas sociais. Por meio de uma retomada histórica foi possível

entender o surgimento do Estado Penal e, junto dele, da nova lógica da prisão e do fenômeno denominado como hiperencarceramento. Nessa articulação, abordamos um histórico do direito à EJA e o que a legislação tem preconizado em relação a isso. Diante das discussões realizadas constatamos que o sistema penal tem atendido, em primeiro plano, aos interesses econômicos, ou seja, à reestruturação produtiva do capital, operada por reformas em setores envolvendo os segmentos da segurança e da educação.

Para adensar as relações que se tecem no bojo do aparelho estatal, em termos de segurança e educação, apresentamos parte dos marcos regulatórios sobre o direito à EJA, na intenção de apreender, desde o final da primeira metade do século XX, apontamentos acerca do direito à educação por parte dos sujeitos privados ou restritos de liberdade.

Na terceira seção, mapeamos indicativos da produção científica nacional e internacional a respeito dos propósitos educacionais da EJA em EPRL e, em decorrência disso, especificidades, responsabilidades ou desafios do trabalho docente nesses espaços. Nesse processo identificamos que as produções científicas nacionais se apropriaram de concepções e lógicas presentes nos documentos que estruturam as políticas públicas para a EJA em EPRL no Brasil. Isso exige de nós, como pesquisadores(as) do campo, maior clareza nas articulações tecidas entre ressocialização, educação e trabalho docente, bem como uma atenção especial e um cuidado na defesa dos pressupostos educacionais para as prisões, que envolvem, a partir das noções de “educação e aprendizagem ao longo da vida”, um processo educativo, em tese, emancipatório, voltado à cidadania, autonomia, conscientização, capaz de formar sujeitos críticos, justos e solidários, promovendo mudanças ou transformação de comportamento, atitudes e valores. A discussão desta seção intenta promover um alerta para pesquisadores(as) da área em relação ao que se tem defendido quanto ao projeto de EJA em EPRL no cenário acadêmico brasileiro.

As análises do conjunto de documentos que definem as políticas internacionais/nacionais da EJA em EPRL, estão na quarta seção, na qual apresentamos as aproximações e articulações do projeto educacional global da UNESCO no contexto brasileiro, em relação às atribuições sinalizadas à educação das unidades penais no país. A quinta seção aprofunda reflexões nesse sentido, no intuito de compreender os direcionamentos que a UNESCO vêm implementando ao trabalho de professores(as) junto aos sujeitos em privação e restrição de liberdade. Por último, indicamos algumas constatações realizadas por meio do

processo investigativo, na intenção de contribuir para a produção de conhecimentos nesse campo.

2 REALIDADES E DINÂMICAS SOCIAIS DAS PRISÕES

*Eles não pegam em armas
Só em canetas e papéis
Mas matam mais com suas leis
Que atiradores cruéis
Óbitos óbitos óbitos
Cada vez mais
Nunca é demais
Exercem os seus mandatos
Alimentando misérias
Lágrimas lágrimas lágrimas
Cada vez mais
Nunca é demais*

Música Óbitos – Adaptado de Arnaldo Antunes

A realidade do sistema prisional brasileiro demonstra-se cada vez mais caótica, marcada por inúmeras e constantes violações dos direitos mais básicos. Conforme noticiam os meios de comunicação, as prisões têm se constituído como espaço sobre o qual a atuação estatal encontra-se reduzida ou distanciada, em termos de garantias da execução penal, oferecendo margens para outras formas de organização. O Estado tem anuído (em alguns momentos de modo velado) a um cenário prisional de negligência, torturas e massacres. Se considerarmos o predominante perfil das pessoas encarceradas, com a maior parte de jovens entre 18 e 29 anos, negros e com baixa escolaridade, temos hoje, nas prisões, assim como no contexto de violências em todo o país, panorama de um verdadeiro genocídio.

No relatório publicado pelo Departamento Penitenciário Nacional (BRASIL, 2016)²⁵, vinculado ao Ministério da Justiça (MJ)²⁶, no Brasil

²⁵ Conforme a Lei n.º 7.210 de 11 de julho de 1984, art. 71, o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), subordinado ao Ministério da Justiça (MJ), é o órgão executivo da Política Penitenciária Nacional e de apoio administrativo e financeiro do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (BRASIL, 1984). Dentre suas atribuições estão o acompanhamento, o suporte técnico-legal e a fiscalização da aplicação de normas da execução penal no território nacional, assim como a atualização do cadastro nacional de vagas no sistema prisional em cada Unidade Federativa. Além disso, deve colaborar com as

havia a terceira²⁷ maior população carcerária do mundo, se considerado o número de presos domiciliares, com um quantitativo de 715.592 pessoas, ficando atrás apenas dos Estados Unidos da América, com 2.228.424, e da China que possui 1.701.344.

Periodicamente o Instituto de Pesquisa para Política Criminal (ICPR)²⁸ publica uma relação da população prisional mundial, oferecendo detalhes do número de prisioneiros detidos em 223 sistemas penitenciários em todo o mundo; mostra, também, as diferenças das condições de prisão em todo o mundo e possibilita uma estimativa da população carcerária mundial. Outro importante documento, publicado recentemente pelo referido Instituto, intitula-se “*Prison: Evidence of its use and over-use from around the world*” (ICPR, 2017). Nele está demonstrada a aplicação excessiva das penas restritivas de liberdade nos dez países que possuem as maiores populações carcerárias do mundo. Segundo esse relatório, a maioria das prisões do Brasil está em ruínas e superlotada. Nesses presídios proliferam doenças e a sobrevivência para quem nelas ingressa depende do vínculo construído com o crime organizado, representado nas unidades pelas facções²⁹ criminosas – fato que explica as sucessivas rebeliões e massacres ocorridos nos últimos anos. O documento salienta, ao tratar das condições do sistema prisional no Brasil, que o regime ditatorial militar, pela sua atuação brutal e

Unidades Federativas para a realização de cursos de formação de pessoal penitenciário e de ensino profissionalizante do condenado/internado. Cabe salientar que a regulamentação e a expressividade de atuação do DEPEN no âmbito da execução penal ocorreram a partir do ano de 2005, ante ao Decreto nº 5.535 de 13/09/2005 (BRASIL, 2005), que aprovou parte da estrutura regimental do MJ e a nomeação do primeiro Diretor do DEPEN, na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011).

²⁶ Relatório da População Carcerária brasileira divulgado pelo Ministério da Justiça (BRASIL, 2016).

²⁷ Dados disponíveis em Direito Penal e Democracia (2015).

²⁸ A atual *World Prison Population List* (Relação da População Prisional Mundial), em sua 11ª edição, foi publicada em outubro de 2015 pelo Instituto de Pesquisa para Política Criminal (*Institute for Criminal Policy Research* – ICPR).

Disponível em:

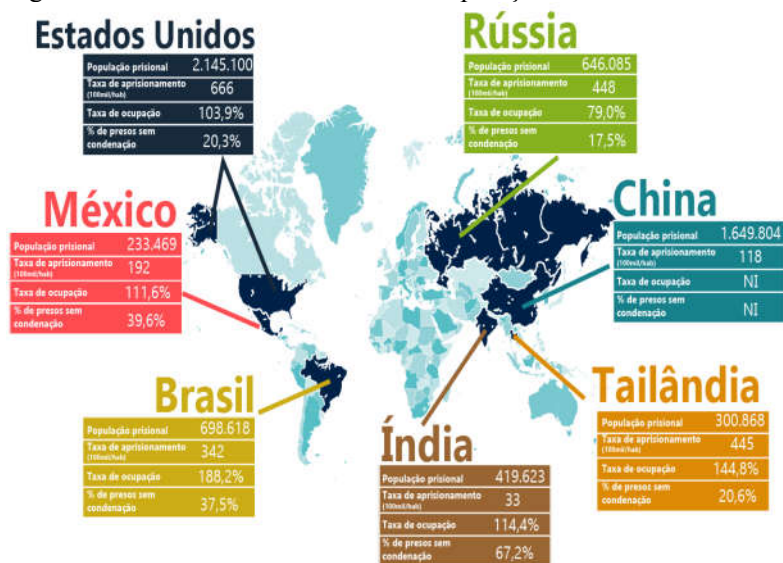
<http://www.prisonstudies.org/sites/default/files/resources/downloads/world_prison_population_list_11th_edition_0.pdf>.

²⁹ De acordo com dados no Ministério da Segurança Pública mais de 70 facções estão presentes nas unidades prisionais do país; o Primeiro Comando da Capital (PCC) marca presença em 23 estados e o Comando Vermelho (CV) em 11 (GOMES, 2018).

repressiva (1964-1985), deixou um legado de frágil proteção aos direitos humanos e ao Estado democrático de direito.

O Brasil possui a terceira maior população prisional do mundo, mas em condições substancialmente mais precárias, como ilustra o esquema a seguir:

Figura 01 – Dados Internacionais das Populações Prisionais



Fonte: INFOPEN/DEPEN (BRASIL, 2015, p. 11).

Nos últimos 14 anos, a população carcerária teve um aumento de 167,3%³⁰ em nosso país. Assim, do início da década de 90 até 2016, a população encarcerada passou de 90 mil para 726.712 pessoas, registrando-se, por conseguinte, um aumento de 707% (BRASIL, 2016, p. 09). Desse modo, a taxa de aprisionamento, entre 1995 e 2015, em países com as maiores populações prisionais do mundo, tem variado bem menos se comparada ao Brasil. Nesse período, aumentou 18% nos EUA, 4% na China e diminuiu 28% na Rússia, enquanto no Brasil saltou para 258% (BRASIL, 2015, p. 11) – embora o Brasil tenha se comprometido, no ano de 2017 junto à Organização das Nações Unidas

³⁰ Como mostra a reportagem “Prendemos muito e prendemos mal: o problema das prisões no Brasil” (TANJI, 2017).

(ONU), com a redução da população carcerária em 10% até 2019 e a Diretoria do DEPEN, mediante o Plano Nacional de Segurança Pública, tenha ampliado essa meta para 15%³¹.

Em 2014, o relatório do DEPEN já apontava um déficit de vagas, pois nas prisões foram contabilizadas 622.202 mil pessoas, quando as vagas disponíveis não ultrapassavam 371.884, tal defasagem em 2016 ficou registrada em aproximadamente 48%, visto que faltam 358.663 vagas e a taxa de ocupação das prisões no Brasil está em 197,4% (BRASIL, 2014; 2016).

O DEPEN lançou recentemente, em dezembro de 2017, dois novos relatórios com o levantamento de informações penitenciárias: um referente a 2015, outro ao primeiro semestre do ano de 2016. Os dados apresentados pelo relatório de 2014, pouco se modificaram, assim o Brasil continua registrando aumento da população prisional, somando 726.712 pessoas privadas/restritas de liberdade (BRASIL, 2016, p. 07).

A média mundial de encarceramento, conforme o Instituto de Pesquisa para Política Criminal (*Institute for Criminal Policy Research - ICPR*) é de aproximadamente 144 pessoas para cada 100mil habitantes. Já a média brasileira, calculada pelo DEPEN com base em dados do sistema prisional de 2014 e da PNAD/IBGE, era de 418,44 pessoas a cada 100 mil habitantes maiores de dezoito anos, sendo destes 292 negros e 191 brancos³². Os relatórios do DEPEN de 2015 e 2016 tomam por base o INFOPEN e apresentam que a taxa de aprisionamento, a cada 100 mil habitantes, aumentou de 341,7 para 352,6. No entanto, esse dado varia entre os estados brasileiros, chegando a atingir 696,7 no Mato Grosso do Sul, 536,5 em São Paulo e em Santa Catarina a taxa é de 310,7 (BRASIL, 2015; 2016).

Cabe destacar que, além de não haver regularidade em termos de atualização de dados penitenciários brasileiros, algumas informações nessa área nos causam dúvidas, pois para elaboração dos relatórios do DEPEN (BRASIL, 2014; 2015; 2016) são utilizados dados do sistema de Informações Penitenciárias (INFOPEN) alimentado por meio de formulários eletrônicos preenchidos pelos gestores das unidades. Para ilustrar tal suposição, recorreremos ao recente episódio na cidade de Florianópolis no qual foi comprovada por uma denúncia (ROSA;

³¹ Informação retirada da entrevista coletiva de imprensa concedida pelo Diretor do DEPEN em 8 de dezembro de 2017 (CAMARGO, 2017).

³² No estado de São Paulo há a maior taxa de encarceramento de negros no país: 595 a cada 100mil habitantes. Em Santa Catarina, o valor se aproxima: 566 negros presos a cada 100 mil habitantes (REIS, 2015).

BRUCHADO, 2017) a falta de transparência em relação ao número de pessoas reclusas no complexo penitenciário estadual na cidade. De acordo com a acusação, a listagem oficial com o número de pessoas inseridas nas unidades do complexo diferia da “oficiosa” em até 30%. Essa ocultação das informações tinha como objetivo dissimular a superlotação enfrentada pela unidade e as possíveis consequências disso.

A esse respeito, Julião (2016) alerta que o último censo penitenciário oficial no país foi realizado em 1995. Para pensar sobre isso, tomemos como exemplo a taxa de reincidência criminal, apontada naquele tempo como sendo algo próximo de 30% e hoje, como divulgado pelo Ministério da Justiça (2008), estaria em torno de 70%. Essa grande variação em termos quantitativos nos leva a constatar, conforme indicado por pesquisadores(as) da área, que as fontes em relação aos números do sistema prisional são bastante questionáveis, principalmente pela falta de um sistema que promova registros adequados em cada unidade. Em relação a isso convém questionarmos as consequências dessa falta de transparência dos dados para compreendermos os desafios, em termos de oferta, da EJA em EPRL.

Nesse contexto, os levantamentos usados em nossas análises servem apenas como uma referência. O relatório produzido em 2014 pelo DEPEN em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública inaugura uma nova metodologia de coleta e análise dos dados em relação ao sistema prisional de nosso país. Embora os levantamentos não tenham parâmetros para serem considerados censos oficiais, apresentam um mapeamento considerável em relação às unidades penais do país. É preciso acrescentar que muitos aspectos são descritos de modo genérico, tendo por base dados do PNAD/IBGE, impossibilitando cruzamentos que permitiriam ter maior noção sobre o perfil das pessoas em privação/restrição de liberdade em cada estado. Isso significa que não é possível saber o número de pessoas encarceradas comparando etnia, idade e escolaridade, por exemplo.

Podemos afirmar, desse modo, que as definições apresentadas são um tanto quanto genéricas. Como prova disso poderíamos tomar a proporção de agentes penitenciários que desempenham atividades de custódia por pessoa privada/restrita de liberdade. A média nacional dessa relação é de 8,2 (BRASIL, 2016), entretanto, entre os que conhecem minimamente a dinâmica de segurança de uma unidade, sabemos que essa proporção na realidade e cotidianamente chega a ser de 100 a 400 (VELASCO; D’AGOSTINO; REIS, 2015) pessoas presas para um agente.

Entre os relatórios do DEPEN de 2014, 2015 e 2016, encontramos algumas diferenças, as quais entendemos que possam ter relação com a equipe de condução desses trabalhos. O relatório de 2014 descreve com maior clareza sua metodologia, seus objetivos, instrumentos de coleta e os dados estão disponíveis on-line em planilhas eletrônicas, organizados em relatórios sintéticos e analíticos por estado. Já os mapeamentos de 2015 e 2016 disponibilizam apenas documentos com resultados mais gerais. Na parte introdutória desses dois últimos, os(as) autores(as) afirmam que, diferentemente do relatório de 2014, os mais recentes são fruto de processos mais confiáveis em termos de coleta, pois tiveram, supostamente, maior investimento no processo de validação dos dados coletados junto aos gestores de cada estado. Tal validação se deve, de acordo com o exposto no relatório de 2015, à consultoria técnica especializada do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)³³, contratada pelo governo brasileiro em 2015 e 2016. Cabe destacar entre os relatórios que o número de unidades inclusas no levantamento sempre se modifica. A justificativa para isso advém de dinâmicas próprias desse setor em termos de ativação e desativação de espaços, com aumento de 24 unidades entre dezembro de 2014 e junho de 2016, período no qual a população prisional aumentou em quase 120 mil pessoas (BRASIL, 2014; 2016).

Com relação à fidedignidade das coletas, a análise dos três relatórios nos permite constatar pequenas alterações em termos da estrutura dos relatórios, de 2014 se comparados aos de 2015 e 2016. Quanto aos itens “Direito à Vida e Assistência Jurídica” constantes em 2014, receberam menor ênfase nos relatórios atuais, que apresentam

³³ O PNUD se apresenta, em seu sítio, como a agência líder da rede global de desenvolvimento da ONU e trabalha principalmente pelo combate à pobreza e desenvolvimento humano. Está presente no Brasil desde a década de 60. Hoje atua em 166 países, “colaborando com governos para o fortalecimento da iniciativa privada e da sociedade civil, ajudando pessoas a construírem uma vida mais digna, mediante a proteção dos direitos humanos e a igualdade de gênero e raça”. O programa esteve comprometido com a agenda global para alcance dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2000-2015) e aderiu aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2015-2030). Por meio dessas agendas o PNUD atua em várias áreas, especialmente nas políticas para a educação e segurança pública (ONUBR). Inclusive o Conselho Nacional de Justiça do Brasil fechou um acordo recentemente com o programa para enfrentar a questão carcerária no país (PNUD Brasil, 2018).

mais informações acerca de quatro unidades do sistema penitenciário federal.

Os relatórios mais recentes conferem maior destaque para um, dentre os quatro eixos de enfrentamento dos problemas penitenciários definidos em 2014. Aparece como principal meta atual a redução do déficit³⁴ de vagas mediante a construção de unidades, seguida do aperfeiçoamento das audiências de custódia e da expansão das políticas de penas alternativas ou monitoramento eletrônico. Esse ponto foi destacado pela entrevista³⁵ coletiva de imprensa concedida em dezembro de 2017 pelo diretor-geral do DEPEN na época, Jefferson de Almeida. Para ele, o foco da política de segurança está na viabilização da construção de novas unidades penais para geração de vagas.

Contudo, essa iniciativa exigiria a implementação de mecanismos para fiscalização e combate à lentidão com a qual os gestores nos estados têm executado os projetos de construção das novas unidades penais, como aponta o relatório lançado em fevereiro de 2017 pelo Ministério da Transparência, Fiscalização e Controle através da Controladoria-Geral da União – CGU (BRASIL, 2017). Portanto, claramente se expressa a política³⁶ para resolução dos problemas enfrentados no sistema prisional brasileiro: mais vagas, ampliação de prisões e continuidade do “hiperencarceramento” (WACQUANT, 2008, p. 16).

³⁴ De acordo com Pires (2017), em reportagem do *Estadão*, os dados do Conselho Nacional de Justiça mostram que há 564.198 mandados de prisão expedidos aguardando cumprimento em todo o país. Isso significa que se houvesse efetivação das prisões a população prisional do Brasil ultrapassaria 1 milhão de pessoas.

³⁵ Entrevista divulgada em 12 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/reu-08122017-depen-coletiva-sala-de-imprensa.mp3>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

³⁶ Ainda que algumas iniciativas tenham sido tomadas, como as audiências de custódia, por exemplo. Desde outubro de 2018, os tribunais de justiça dos estados e tribunais regionais federais devem obrigatoriamente cumprir a Resolução nº 213 de 15/12/2015 do Conselho Nacional de Justiça, que regulamenta a audiência de custódia, a qual estabelece o direito de todo o indivíduo preso em flagrante delito ser ouvido, em até 24 horas, por autoridade judicial competente; quem determina se a pessoa aguarda reclusa ou em liberdade seu julgamento (BRASIL, 2015). Essa dinâmica tem sido adotada como estratégia para redução do número de pessoas privadas de liberdade provisoriamente.

Em 2014 apareciam com maior relevância no relatório do DEPEN os três eixos de atuação nessa área; todos envolviam a melhoria no processo de gestão com a intensificação das atividades de assistência técnica, ações de capacitação dos servidores penitenciários e de produção de diretrizes, assim como a potencialização das políticas de reintegração e prevenção à reincidência, dentro das quais estaria a oferta educacional e laboral. E, ainda, a modernização dos sistemas de informação nesse setor, por meio de investimentos provenientes do fundo penitenciário nacional. Tais objetivos estavam articulados com a construção de um instrumento de trabalho, no caso, os relatórios, aos gestores federais e estaduais, para especialistas, acadêmicos e para toda a sociedade, no sentido de se “permitir os avanços de um projeto social de redução da exclusão e desigualdade até mesmo nos espaços mais distantes, invisíveis e pouco compreendidos como o cárcere” (BRASIL, 2014, p. 08). Isso evidencia que as políticas nessa área têm seguido rumos – no mínimo – controversos nos últimos três anos em relação ao previsto.

Mesmo sem total confiabilidade, os dados apresentam aspectos que evidenciam a falta de garantia de direitos básicos aos sujeitos privados/restritos de liberdade, ainda que estes estejam previstos no processo de execução penal. Segundo o DEPEN a população brasileira possuía – pela PNAD de 2015 – 18% de jovens entre 18 e 29 anos, enquanto a população carcerária do país apresenta um percentual de 55% de pessoas entre essa faixa etária (BRASIL, 2016). Esse quantitativo se aplica de modo aproximado a praticamente todos os estados, entretanto, chama atenção a diminuição do percentual de unidades com informação desse tipo que subsidiaram esse mapeamento.

Também dispomos, agora, de mais informações em relação aos profissionais que atuam no sistema prisional em diversas áreas, incluindo o serviço social, atividades terapêuticas e educacionais, mas esse dado, apesar de coletado de modo específico por estado, foi divulgado apenas de modo geral em âmbito nacional. Chamam-nos atenção, em contradição ao previsto nos dispositivos para execução penal em nosso país, as relações que podem ser estabelecidas com os dados divulgados, sem considerar especificidades regionais dos sistemas penitenciários. Assim, de maneira geral, temos em média um profissional da psicologia para 574, um assistente social para 520 e um advogado de assessoria jurídica para 1005 pessoas privadas ou restritas de liberdade. (BRASIL, 2016). Esse dado nos leva a indagar em que

medida os direitos sociais podem ser efetivamente garantidos diante das condições nas quais se encontram as prisões brasileiras.

No que tange ao direito à educação, os relatórios mostram que em 2016 havia 2849 professores(as), enquanto em 2014 contávamos com um grupo de 3892. Isso significa que a população encarcerada aumentou e o número de professores(a) lecionando em escolas nas prisões diminuiu. Esses dados nos exigem um olhar mais apurado para as divulgações que demonstram um número maior de pessoas tendo acesso à educação, o que não representa necessariamente a ampliação da oferta de EJA em EPRL. Assim, teríamos proporcionalmente em torno de 250 pessoas em fase de escolarização básica para um(a) professor(a), sendo que a disponibilidade de salas de aula não acompanha essa razão.

Segundo os dados de 2014 (não atualizados pelos dois últimos relatórios de 2015 e 2016), das 1436 unidades cadastradas no DEPEN, em torno de 600 informaram que não tinham espaço destinado para sala de aula; 100 não responderam a esse item do instrumento de coleta de dados e apenas 735 afirmaram que tinham ao menos uma sala de aula, mas a maior parte não informa o quantitativo de salas de aula e o número de pessoas que comporta esses espaços. Podemos inferir que praticamente metade das unidades penais do país sequer possui salas de aula, ou ainda, que mesmo tendo as salas, isso não garante que as mesmas estejam em funcionamento, descumprindo a legislação³⁷ para execução penal brasileira quanto aos espaços para garantia de oferta educacional.

Na tabela a seguir estão dados referentes à estrutura para oferta educacional no sistema prisional brasileiro. Podemos observar que, além de não haver avanços nos anos de 2014, 2015 e 2016, houve redução no número de vagas e salas de aula nas unidades penais.

³⁷ Convém salientar que a legislação para execução penal do país acaba sendo alvo recorrente e, quase sempre, sofre retrocessos que dificultam a manutenção de garantias constitucionais. Recentemente o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça e Segurança Pública alterou a Resolução nº 9, de 2011, que estabelecia regras para a elaboração de projetos, construção, reforma e ampliação de unidades penais no Brasil, com Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal, desobrigando edificação de espaços destinados às atividades educacionais e de trabalho nas prisões (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 13 dez. 2017; BIANCHI, 2017).

Tabela 01 – Estabelecimentos prisionais e sua estrutura para oferta educacional

ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS - EDUCAÇÃO			
ESTABELECIMENTOS COM	2014	2015	2016/1º SEM
SALA DE AULA	819 (57%)	815 (56%)	823 (56%)
SALA DE INFORMÁTICA	169 (12%)	157 (11%)	168 (11%)
BIBLIOTECA	611 (43%)	572 (39%)	593 (41%)
TOTAL DE ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS	1436	1455	1461
PESSOAS EM ATIVIDADES PRISIONAIS	74.436	71.664	74.540
VAGAS POR TURNO	38.375	34.209	35.870
SALAS DE AULA	2.603	2.471	2.565

Fonte: INFOPEN/DEPEN (BRASIL, 2014; 2015; 2016).

Em termos de escolaridade, de acordo com o DEPEN, como já expresso em mapeamentos anteriores, o grau de escolaridade das pessoas restritas/privadas de liberdade é baixo. Por volta de 75% não acessaram Ensino Médio (EM), tendo concluído, no máximo, o Ensino Fundamental (EF). O referido relatório apresenta que pessoas analfabetas, alfabetizadas informalmente, junto às que têm até o EF incompleto, representam 61%; pessoas com EF completo somam 14%; EM incompleto 15% e completo 9%. Menos de 1% acessou ou concluiu o Ensino Superior. Em SC, esses dados foram sistematizados com base em apenas uma parcela das unidades que dispunham dessa informação (somente 37%). Com isso, se pressupõe que 88% das 21.472 pessoas privadas/restritas de liberdade nesse estado não concluíram o processo de escolarização básica (BRASIL, 2016). O Plano Estadual de Educação em Prisões – PEEP (2016/2026) demonstra que esse índice é um pouco mais baixo; corresponde a 78% (SANTA CATARINA, 2017), conforme a tabela 02:

Tabela 02 – Escolaridade dos sujeitos em EPRL no estado de SC

Nível	Quantidade	Percentual
Não alfabetizados	234	1,30%
Alfabetizados	545	3,04%
Ensino Fundamental incompleto	8.167	45,68%
Ensino Fundamental completo	2.493	13,94%
Ensino Médio incompleto	2.377	13,29%
Ensino Médio completo	1.820	10,18%
Ensino Superior incompleto	239	1,33%
Ensino Superior completo	123	0,68%
Pós-Graduação	13	0,07%
Mestrado	02	0,01%
Não informado	223	1,24%
Total	16.236	100,00%

Fonte: Sistema de Informações Penais - IPEN/PEEP (SANTA CATARINA, 2017).

Cabe salientar que o dado federal acaba sendo genérico porque as categorias de escolaridade e de faixa etárias adotadas pelo IBGE/PNAD e no Censo (por anos de estudo) não são compatíveis com os questionários aplicados pelo DEPEN nas unidades prisionais, o que inviabiliza uma análise do grau de instrução das pessoas em prisões de modo comparado ao restante do país. Ainda que os dados gerais demonstrem a elevada demanda por educação básica em todas as unidades penais.

Mesmo identificado o baixo grau de escolaridade dessas pessoas, em nosso país, apenas 12%, de acordo com o DEPEN (BRASIL, 2016), estão envolvidas com atividades educacionais, o que pode não significar o acesso à escolarização, pois nesses índices incluem-se os internos que apenas participam de programas de remição da pena por leitura, prática desportiva ou atividades complementares diversas, como videoteca ou outras envolvendo lazer e cultura.

A remição pela leitura, embora não tenha sido regulamentada de forma específica como o estudo/trabalho e tenha ocorrido em cada estado da federação de modos diferentes, se ampara no art. 205 da Constituição Federal, que estabelece a educação como direito a serviço do desenvolvimento da pessoa, em seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988). Atualmente, a Recomendação nº 44 (CNJ, 2013) do Conselho Nacional de Justiça de 26 de novembro de 2013 é o principal documento que orienta o poder judiciário na concessão de remição de pena pela leitura. A Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), em seus artigos 126, 127, 128 e 129, e a Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária também oferecem respaldo à leitura

como uma maneira de “reintegrar o apenado à sociedade” (BRASIL, 2009).

A remição da pena pela leitura deve seguir as recomendações do CNJ: “acontecerá após o apenado ler uma obra literária e produzir uma resenha, no prazo de 21 a 30 dias, obtendo a remição de 04 dias da sua pena total. Será permitida a leitura de apenas 01 obra literária por mês, assim sendo, após 12 livros lidos (com suas resenhas aprovadas), o apenado terá a remição de 48 dias” (BRASIL, 2013, p. 4). Em relação a isso, cabe destacar que SC, e certamente outros estados, têm sofrido um grave problema, a oferta de projetos de leitura para remição, em detrimento da oferta de escolarização formal. Segundo discussões realizadas pela SED e SJC num evento³⁸ que buscou discutir o aprimoramento do projeto “Despertar pela Leitura”, inaugurado no estado em 2016, em torno de 4 (quatro) mil pessoas privadas de liberdade têm acessado os projetos de leitura. Este número supera a quantia de sujeitos em EPRL envolvidos com a escolarização formal e foi contabilizado em 2016 pela Secretaria de Educação de SC como 2.443 mil pessoas (SANTA CATARINA, 2017).

Um exemplo da oferta de projetos de leitura ao invés da escolarização ocorre no município de Tubarão, em SC, onde o Presídio Feminino que tutela 123 pessoas, atende 23 alunos e o Presídio Masculino, com 560, oferece acesso à educação para 39 alunos (SANTA CATARINA, 2017). Enquanto só o projeto de remição pela leitura nas unidades do município atende 400³⁹ pessoas.

É importante destacar que não há um controle em relação às remições concedidas por essa atividade educacional complementar (leitura), mas se sabe que, na maior parte dos casos, o sujeito em EPRL necessita fazer uma escolha: remir pelo trabalho, estudo ou leitura; mesmo que a LEP/198, em seu art. 126, não vede a remição concomitante por mais de uma dessas atividades, inclusive define em seu § 3º que “para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem” (BRASIL, 1984). Desse modo, muitos apenados têm recorrido à leitura, em algumas situações, porque podem conciliá-la

³⁸ Evento realizado em parceria pelas duas secretarias (SED/SJC) nos dias 17, 18 e 19 de outubro de 2018 em Florianópolis para debater, junto com gestores do sistema prisional, dos CEJAs e professores orientadores de leitura, possíveis melhorias do processo de remição pela leitura nas unidades penais do estado.

³⁹ Dados fornecidos no evento supramencionado da SED/SJC realizado em outubro de 2018.

com atividades laborais; noutras, porque consiste na única opção que viabiliza remir a pena. Os gestores também têm aderido aos projetos de leitura, pelas discussões realizadas no evento, por conta das baixas exigências para que ocorram atividades desse tipo em termos de pessoal e estrutura, deixando a oferta formal da EJA em segundo plano.

Quanto às atividades laborais (de trabalho), esse índice se amplia, com uma variação entre os estados de 1% a 30%, mas a média brasileira de pessoas desenvolvendo atividades “laborterápicas”, que era, em 2014, de 20%, está reduzida em 15% e em SC a 17% (BRASIL, 2016, p. 56). Em relação a este ponto, cabe salientar que inúmeros estudos vêm mostrando, nos últimos anos, quanto às denominadas “atividades laborterápicas”, que estas, na maior parte das vezes, em nada contribuem para profissionalização e reinserção social dos sujeitos em privação/restrição de liberdade, como discute a tese de Julião (2009). Ou, ainda, como apresenta Silva (2001), também em sua tese, ao debater a eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade, “atividades dessa natureza acabam sendo vistas como uma espécie de passatempo, uma forma de entreter as pessoas que se encontram no isolamento na prisão”. Esta visão se aproxima da oferta educacional no sistema prisional.

Os dados nacionais, em termos de oferta educacional, se aproximam da realidade vivenciada no estado catarinense. A população prisional de Santa Catarina (SC) é de 21.472, apesar de existirem 13.870 vagas (BRASIL, 2016). Temos, no estado, 48% da população aprisionada com idade entre 18 e 29 anos, mas esse dado foi produzido com base em informações disponibilizadas por apenas 46% das unidades. No relatório de 2014, as análises sobre esse ponto tiveram informações de 70% das unidades que disponibilizaram perfil etário das pessoas. Portanto, pelos dados básicos usados para elaboração do perfil da população prisional, se percebe nos relatórios do DEPEN de 2015 e 2016 que o registro sobre quem ingressa no sistema prisional não tem sido realizado adequadamente.

Ademais, o perfil etário da população carcerária nos leva a refletir sobre as consequências da falta de investimentos em políticas públicas de Estado considerando as demandas/especificidades das pessoas nessa faixa de idade (18 e 29 anos). Esse grupo tem sido alvo apenas de programas governamentais para ampliação da escolaridade, dentro os quais se destaca o ProJovem – programa unificado de juventude que visa à ampliação do atendimento aos jovens excluídos da escola e da formação profissional –, criado a partir da integração de seis

programas já existentes: Agente Jovem, Saberes da Terra, ProJovem, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica. O objetivo do ProJovem é o de possibilitar a conclusão do ensino fundamental, por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania.

No estado de Santa Catarina, diante dos resultados apontados no levantamento de informações do sistema penitenciário realizado em 2012 pelo DEPEN, divulgado em 2013 havia 16.623 pessoas com privação ou restrição de liberdade. Em dados mais recentes divulgados pela Secretaria de Justiça e Cidadania (SJC), em novembro de 2014, tínhamos em SC 48 unidades prisionais com aproximadamente 18 mil pessoas; dentre estas 1,3 mil mulheres e 16,7 mil homens, com uma média de 3 (três) pessoas presas por dia. Em 2016 esse dado, pelo relatório do DEPEN passa a ser de 21.472, sendo 19.966 homens e 1.506 mulheres. Diante desses dados, SC possui a oitava maior população carcerária do país e a décima quarta maior taxa de encarceramento com 310,7 pessoas presas a cada 100 mil habitantes (BRASIL, 2016).

Em 2017 foi publicado o documento que formaliza o Plano Estadual de Educação em Prisões (PEEP – 2016/2026), cujo objetivo é o de “encontrar meios para assegurar a oferta da escolarização” (SANTA CATARINA, 2017, p. 22), tendo como pauta orientadora a defesa dos Direitos Humanos. O PEEP se coloca a serviço dos sujeitos privados ou restritos de liberdade quando afirma que “fazer chegar a este público o direito à educação, em toda a sua plenitude de significados, tem sido a luta de alguns setores da sociedade e de muitos abnegados que apostam na recuperabilidade do ser humano” (SANTA CATARINA, 2017, p. 21). Esse documento diagnostica a oferta de EJA em EPRL no estado, delega obrigações/atribuições às Secretarias de Educação e de Justiça e Cidadania, definindo planos de ações em termos de gestão, financiamento, organização da oferta educacional, formação de profissionais, práticas pedagógicas, atendimento à diversidade, certificação, infraestrutura, materiais didáticos, remição de pena pelo estudo/leitura e monitoramento de suas metas. Ao mapear o contexto catarinense, o PEEP estima que em 2016 havia 19.943 pessoas em

EPRL; sem contabilizar o regime aberto, esse número ficaria em 17.876⁴⁰ (SANTA CATARINA, 2017).

Portanto, é importante salientar que os processos educacionais ganham importância nos espaços prisionais também por conta do perfil da população carcerária, como mostram os dados na sequência. Para compreensão disso, é importante entender que, embora a EJA seja direito público subjetivo e o próprio direito de estudar esteja assegurado ao sujeito privado de liberdade pela Lei de Execuções Penais – LEP nº 7.210, de 11/07/1984, com jornada diária de quatro horas presencialmente, algumas unidades prisionais desenvolvem outras dinâmicas de organização, como, por exemplo, o estudo na cela a partir de materiais didáticos.

A esse respeito cabe esclarecer, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000, p. 22-23), que o direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação do Estado, por isso se trata de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular do direito à EJA é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata do mesmo quando negado. Para isso, basta ler o art. 5º da LDBEN nº 9394/96 que universaliza a figura do cidadão e não faz e nem poderia fazer qualquer discriminação de idade ou outra de qualquer natureza (BRASIL, 1996). Em caso de inobservância deste direito por omissão do órgão incumbido ou pessoa que o represente, qualquer criança, adolescente, jovem ou adulto que não tenha entrado no ensino fundamental pode exigí-lo e o juiz deve deferir imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo sem mais demora. O direito público subjetivo não depende de regulamentação para sua plena efetividade.

Desse modo, o não cumprimento ou omissão por parte das autoridades incumbidas implica responsabilidade da autoridade competente, como dispõe o art. 208, § 2º, da Constituição Federal

⁴⁰ O dado atualizado em relação à população prisional de SC não está disponível no sítio da Secretaria de Justiça e Cidadania (SJC), nem do Departamento de Administração Prisional (DEAP). Uma reportagem recente que trata da aprovação de sete internos no vestibular da Universidade do Estado de Santa Catarina publicou que em dezembro de 2018, como informado pela SJC, o sistema prisional tinha um contingente de 21 mil pessoas (VARGAS, 2018).

(BRASIL, 1988). A Lei nº 1.079/50 que regula os crimes de responsabilidade e o respectivo processo de julgamento em seu art. 4º define como crime o fato de uma autoridade pública atentar contra o exercício dos direitos políticos, individuais e sociais, assim como permite a qualquer cidadão denunciar autoridades omissas ou infratoras perante a Câmara dos Deputados (BRASIL, 1950). A LDBEN nº 9.394/96 explicita, no § 3º do art. 5º, que qualquer indivíduo que se sentir lesionado neste direito pode dirigir-se ao Poder Judiciário para efeito de reparação e tal ação é gratuita e de rito sumário (BRASIL, 1996). O uso desta faculdade de agir com vistas a este modo de direito é reconhecido também para organizações coletivas adequadas.

A oferta da EJA no sistema prisional ou fora dele pode ocorrer mediante cursos ou exames e deve assegurar gratuidade, se adequando às especificidades dos estudantes, como prevê a LDBEN nº 9394/96, no § 1º do art. 37. Portanto, a legislação educacional define que os sistemas de ensino devem oferecer, além dos cursos, os exames supletivos para certificação de escolaridade nos níveis da educação básica (BRASIL, 1996).

Em SC, no ano de 2011, apenas 102 pessoas prestaram o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Em 2014, esse número subiu para 1545. Já com relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), houve 212 inscritos em 2011, o que se ampliou para 1039 em 2013. O PEEP mostra que esse número seguiu aumentando, como na tabela abaixo:

Tabela 03 – Número de pessoas nos EPRL inscritas no ENCEJA e ENEM

Exames nacionais		Inscritos
ENCCEJA 2012		----
	2013	922
	2014	1.545
ENEM	2012	683
	2013	687
	2014	1.771
	2015	2.383
	2016	3.718

Fonte: Departamento de Administração Prisional – DEAP/PEEP (SANTA CATARINA, 2017).

No ano de 2017 mais de 7 mil sujeitos em privação/restrrição de liberdade manifestaram desejo voluntário de prestar exames para

obtenção de certificação, assim 4.933 apenados prestaram o ENCEJA e 2.511 ENEM⁴¹.

Ao observarmos esses dados, verificamos que a aplicação de exames tem sido um dos focos da política de EJA em EPRL em SC. Cabe destacar que esse tipo de oferta pode ter relação com as condições precárias nas quais se encontram as unidades penais e também como uma saída para seguir o que preconiza a legislação quanto à oferta educacional, com baixos investimentos. Ou seja, a realização de exames acaba sendo mais fácil que a oferta de EJA de modo regular, tanto dentro, como fora das prisões. Seria importante verificarmos os números relativos à certificação, mas esse dado não costuma ser divulgado.

Segundo o levantamento feito pelo DEPEN, no sistema prisional brasileiro temos uma média nacional de 12% pessoas com privação/restrição de liberdade envolvidas em atividades educacionais (BRASIL, 2016). Número que decaiu, pois como demonstram dados do Ministério da Justiça, de 240.203 pessoas presas em dezembro de 2004, 44.167 desenvolviam atividades educacionais, o que equivalia a quase 18% do total (BRASIL, 2014).

Em dado mais recente do DEPEN, no estado catarinense havia, no primeiro semestre de 2016, 1.945 pessoas envolvidas com atividades de ensino escolar formal que compreende as atividades de alfabetização, formação de ensino fundamental até ensino superior, cursos técnicos (acima de 800 horas de aula) e curso de formação inicial e continuada (capacitação profissional, acima de 160 horas de aula); e mais 839 em atividades educacionais complementares que corresponde às pessoas matriculadas em programas de remição pelo estudo por meio da leitura, pessoas matriculadas em programas de remição pelo estudo por meio do esporte e pessoas envolvidas em demais atividades educacionais complementares (tais como videoteca, atividades de lazer e cultura) (BRASIL, 2016). Esse quantitativo denota um índice real, considerando que para o DEPEN, em 2016, a população carcerária de SC contabilizava 21.472 pessoas, de 9% dos sujeitos privados/restritos de liberdade acessando escolarização formal. Ainda que o relatório do DEPEN considere esse índice na casa dos 13%, incluindo no cômputo atividades educacionais de qualquer tipo (BRASIL, 2016).

O PEEP, diferente do exposto pelo DEPEN, aponta que em 2016 havia 17.876 pessoas no sistema prisional de SC (exceto regime aberto),

⁴¹ Os números foram divulgados pelo secretário em exercício de Justiça e Cidadania (SJC/SC), Leandro Lima, em dezembro de 2017.

e 2.443 estavam acessando alguma atividade educacional formal/regular. Isso corresponde a um percentual de atendimento próximo de 13,5%, embora o PEEP indique, sem deixar claro como isso acontece, um atendimento de aproximadamente 18% da demanda por escolarização nas unidades penais do estado (SANTA CATARINA, 2017, p. 35). Na intenção de compreender os dados estaduais mapeados pelo DEPEN e o indicado pelas Secretarias de Educação (SED) e de Justiça e Cidadania (SJC) em SC, expomos detalhes dessas informações nas tabelas a seguir, organizadas a partir de diferentes fontes.

Tabela 04 – Pessoas envolvidas em atividades educacionais em SC no ano de 2016 – DEPEN

ALF ^I	EF	EM	ES ^{II}	CT ^{III} acima de 800h	CP ^{IV} acima de 160h
459	1096	354	27	3	6
24%	56%	18%	1%	0%	0%
Total: 1.945 pessoas					

Fonte: INFOPEN/DEPEN (BRASIL, 2016).

^I Alfabetização; ^{II} Ensino Superior; ^{III} Curso Técnico; ^{IV} Capacitação Profissional.

Tabela 05 – Pessoas envolvidas em atividades educacionais em SC no ano de 2016 – SED

ALFABETIZAÇÃO	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
	Anos Iniciais	Anos Finais	
0	430	1.560	453
---	17,60%	63,85%	18,54%
Total: 2.443 pessoas			

Fonte: Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina SISGESC/PEEP (SANTA CATARINA, 2017).

Tabela 06 – Pessoas envolvidas em atividades educacionais em SC no ano de 2016 – SJC

EF - ALFABETIZAÇÃO E ANOS INICIAIS	EF - ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO	ENSINO SUPERIOR
430	1.990	453	08
15%	69%	15,7%	0,27%
Total: 2.881 pessoas			

Fonte: Sistema de Informações Penais – IPEN/PEEP (SANTA CATARINA, 2017).

As tabelas, além de elucidarem a demanda reprimida em termos de acesso à educação, demonstram o quanto há divergências em relação aos dados apresentados nos relatórios governamentais – não só em relação ao número de pessoas envolvidas em atividades educacionais, como também dos quantitativos referentes às demandas por escolarização e matriculados por nível de escolaridade. Assim, as informações evidenciam tanto a não garantia do direito à educação e os grandes desafios a serem enfrentados nesse sentido, quanto à falta de precisão dos dados relativos ao sistema prisional, como havíamos mencionado anteriormente.

Esses indicativos em relação à educação no sistema prisional catarinense também geram dúvidas; o PEEP apresenta uma tabela em que busca mostrar o atendimento educacional em unidades penais do estado com questões bastante controversas. Por exemplo, com relação à escolarização no ano de 2016 na capital, informa que a Penitenciária Estadual de Florianópolis, por meio do Centro de Educação de Jovens e Adultos do estado (CEJA/SC), ofertou EJA para apenas 54 pessoas em todo o primeiro semestre de 2016, mesmo dispondo de 9 (nove) salas de aula, enquanto o Presídio Feminino, situado no mesmo complexo penitenciário da capital, atendeu a esse mesmo número de pessoas (54), com apenas uma sala de aula.

O dado do percentual de oferta precisa ser relativizado, compreendendo-se que isso varia de uma unidade para outra. Por exemplo, segundo mostra o PEEP de 2017, o Presídio Regional de Jaraguá do Sul possui 3 (três) salas de aula e atende 15 estudantes, mas sua população é de 490 pessoas – isso equivale a uma cobertura de apenas 3%. Este percentual se aproxima da realidade da Penitenciária Estadual de Florianópolis, em que a população é de 956 pessoas e apenas 54 acessaram a escolarização no primeiro semestre de 2016, número que equivale a 5,6% somente. Há, ainda, casos mais extremos, como o do Presídio Masculino do Complexo Penitenciário de Itajaí que, com uma população de 1081 pessoas, atende apenas 4 estudantes (SANTA CATARINA, 2017, p. 53-54).

Conforme mostra o PEEP, em torno de 40% das unidades atendem a menos de 10% dos sujeitos em EPRL. Salvo raras exceções, como na Penitenciária Industrial de São Cristóvão do Sul (Curitibanos), cuja oferta é de 72,58%, e o Presídio Regional de Mafra, em que 112% são atendidos, pois podem frequentar mais de uma modalidade educacional. A justificativa para esses dados tem relação com o perfil de

quem é encaminhado para essas duas unidades; são pessoas que foram condenadas por crimes considerados mais brandos e/ou se encaixam no “bom comportamento”.

Numa palestra feita por um gestor do sistema prisional catarinense foram apresentadas informações⁴² referentes à população

⁴² Em Santa Catarina, nos dias 30 e 31 do mês de maio de 2017, a Universidade Estadual realizou um evento em que um representante do Secretário de Justiça e Cidadania (SJC/SC) e do Diretor de Administração Penitenciária (DEAP) fez uma palestra sobre o sistema prisional catarinense e questões vinculadas com a oferta educacional nas unidades estaduais. O gestor iniciou sua fala apresentando concepções que respaldam as tentativas de ressocialização hoje no estado, que de algum modo estão presentes na Lei estadual nº 12.116, de 07 de janeiro de 2002, que define os estabelecimentos penais do estado, cria unidades prisionais avançadas e adota outras providências. E também na Lei Complementar nº 534, de 20 de abril de 2011, que dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da administração pública estadual. Segundo ele, é um grande desafio “ressocializar pessoas sem caráter”. Acrescentou que se uma pessoa permanecer isolada em algum lugar por muito tempo, independente das condições, sem uma intervenção específica, ela não se tornará alguém melhor. Salientou que nós somos responsáveis pela segregação que acontece no cumprimento da pena e que ainda hoje os modelos penais, em alguma medida, imputam “punição às pessoas e não as atitudes delas crimes cometidos”. Para ele, a ressocialização exige a oferta de possibilidades para que o sujeito privado de liberdade possa refletir sobre atos que cometeu. Isso significa, em sua opinião, que “a ressocialização depende então mais da vontade da pessoa, do que do sistema”. Cabe a este pensar formas de conduzir a tutela do preso da melhor forma possível, encontrando possibilidades punitivas diferentes da violência física. Como exemplo cita a suspensão da visita de familiares. De acordo com o gestor, o sistema penitenciário catarinense apresenta melhores condições em relação à maior parte dos estados brasileiros – o que se evidencia pela estrutura física, capaz de evitar fugas e manter salubridade, assim como pelo acesso das pessoas em privação e restrição de liberdade à saúde, atividades laborais, religiosas e educacionais. Menciona ainda a boa condição das celas, a possibilidade de remuneração pelas atividades exercidas, remição pela leitura, além do trabalho e estudo em algumas unidades. Por isso, o palestrante afirma que na visão da Secretaria de Justiça e Cidadania, a qual ele também representava na ocasião, o sistema prisional funciona como um conjunto de engrenagens diante da oferta dos serviços. A afirmação nos obriga a questionar qual a noção dos profissionais dessa área sobre direitos sociais e acerca das próprias bases conceituais e dispositivos legais da execução penal. Conforme os dados fornecidos pelo palestrante com base no sistema IPEN/SC, hoje o estado tem uma população carcerária de 18818 pessoas; destas, 41% são presos provisórios e aguardam resultado de seus processos.

carcerária do estado de 2017. Segundo ele, SC possui 18.818 pessoas em privação/restrição de liberdade; desse total, somente 2% são consideradas analfabetas e 55% não concluíram o Ensino Fundamental. O número de pessoas envolvidas com atividades educacionais gira em torno de 5 mil, segundo informações repassadas pelo gestor. Isso significaria que quase $\frac{1}{4}$ da população carcerária em SC teria acesso à educação. Este dado destoa de todas as divulgações feitas na área por órgãos governamentais. O próprio Secretário da SJC, Leandro Lima (SANTA CATARINA, 2017), declarou em entrevista no fim do mesmo ano (2017) que SC contava, na época, com 42 unidades prisionais e atendia 3.100 alunos. A informação também diverge do que recentemente foi noticiado pela mídia com base no declarado pela própria SJC: dos 21 mil detentos, quatro mil estudam, alcançando 18,4% dos encarcerados em SC (VARGAS, 2018).

Esse mapeamento nos exige um olhar sempre atento às publicizações nessa área e deve manter presente nossos questionamentos em relação aos interesses que conduzem a essa vagues ou confusão de dados. Com a finalidade de compreender como se aproximam ou distanciam informações acerca das prisões em âmbito nacional/estadual, elaboramos o quadro-síntese abaixo:

Quanto à faixa etária, 45% possuem entre 18 e 29 anos. Em relação aos crimes cometidos: 44% crime contra o patrimônio, 29% crimes por porte ou tráfico de entorpecentes e 21% crime contra a pessoa. Ele ainda informou sobre os desafios de oferecer a essas pessoas a possibilidade de estudar e também de trabalhar, normalmente pela estrutura que possuem; o indivíduo necessita fazer uma opção, embora a LEP preveja que a remição possa ser concedida mediante a participação em atividades dessas duas naturezas.

Quadro 01 – Síntese comparativa dos principais dados do sistema prisional entre Brasil e SC

Brasil		Santa Catarina	
Total: 726.712		Total: 21.472	
Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Aprox. 91,5%	Aprox. 6%	Aprox. 88%	Aprox. 7%
Entre 18 e 29 anos	Entre 30 e 45 anos	Entre 18 e 29 anos	Entre 30 e 45 anos
55%	38%	48%	42%
Negros	Branco	Negros	Branco
64%	35%	42%	56%
Solteiro	União Est. ou Casado	Solteiro	União Est. ou Casado
60%	37%	46%	48%
Pessoas c/ deficiência	Preso provisório	Pessoas c/ deficiência	Preso provisório
4.167 (1%)	40%	50 (0%)	36%
Regime Fechado	Pena de 4 a 15 anos	Regime Fechado	Pena de 4 a 15 anos
38%	54%	33%	55%
Tráfico de Drogas/Roubo-Furto	Homicídios	Tráfico de Drogas/Roubo-Furto	Homicídios
28% / 37%	11%	-Não informado-	-Não informado-
Até E.F. incompleto	Até E.M. incompleto	Até E.F. incompleto	Até E.M. incompleto
61%	29%	58%	30%
Ativid. educacionais	Ativid. laborerápicas	Ativid. educacionais	Ativid. laborerápicas
12%	15%	13%	17%
Trabalha s/ Renda	Recebe até 1 sal. min.	Trabalha s/ Renda	Recebe até 1 sal. min.
33%	63%	9%	78%
Número de óbitos*	Servidor de Custódia	Número de óbitos*	Ag. Penit. p/ pessoa
13,6	1 Agente p/ 8,2 pessoas	12,1	1 Agente p/ 7,1 pessoas

Fonte: Elaboração da autora (2017), com base no INFOPEN/DEPEN (BRASIL, 2016).

* Taxa de mortalidade para cada grupo de 10 mil pessoas privadas de liberdade.

Pela análise decorrente da situação carcerária estadual e nacional, podemos verificar que os dados possuem grande similitude, ainda que

SC seja considerado, mesmo com todos os seus problemas, um referencial a ser perseguido por outros estados.

Nesse sentido se tem discutido como a ausência de um censo oficial faz com que saibamos muito pouco sobre características da população prisional, como: o crime cometido, a formação educacional e profissional, informações sobre reincidência etc. De acordo com Julião (2014), essa falta de clareza oferece suporte político e ideológico⁴³ para ideias que caminham na contramão dos processos de inserção social, por noções como: a de que boa parte das pessoas presas são bandidos irreversíveis ou de que as prisões não recuperam e, por isso, devem ser reformadas, buscando mais rigidez de seu sistema e racionalização com gastos (BRASIL, 2006).

Um dos aspectos discutidos em relação ao aumento de custos com o sistema penal mediante ampliação do número de prisões efetuadas tem a ver com emendas sofridas pela Lei 11.343/2006, conhecida como “Lei das Drogas” (BRASIL, 2006). Após sua aprovação, tem se comprovado o crescimento veloz do encarceramento no Brasil de 2007 aos dias atuais. Essa política rígida de segurança, inspirada no movimento de tolerância zero dos EUA, como discutiremos mais à frente, segue pautada num viés essencialmente punitivo, por isso prioriza a prisão em detrimento da prevenção. Para Boiteux e Pádua (2014, p. 23), “[...] mais do que qualquer outra lei penal, a Lei das Drogas é seletiva, estigmatizante, ambígua e autoritária”, acaba

⁴³ A Revista Veja, criada em 1968, distribuída semanalmente pela Editora Abril, frequentemente publica reportagens sobre a temática prisional no país. Quanto aos números da população carcerária, seus colonistas com certa recorrência enfatizam que o total de pessoas presas nos países tem a ver com o crescimento populacional e com a implementação de políticas de segurança, consideradas ainda frouxas, pois se fossem efetivas a população prisional no Brasil estaria próxima dos números apresentados nos EUA. De acordo com um de seus ex-colunistas, Felipe Moura Brasil, em matéria publicada no ano de 2015, busca desconstruir o apresentado no relatório do CNJ (2014), quanto ao Brasil ser a quarta maior população carcerária do mundo. O jornalista acusa o relatório de maquiar os dados e afirma que se considerarmos a taxa de encarceramento a cada 100 mil habitantes e a população prisional em números absolutos, o Brasil ocupa o 34º no ranking do aprisionamento. Segundo ele: “[...] o conto da 4ª posição é útil à militância de esquerda, ávida em mostrar que prender mais bandido é uma coisa assim muito ruim para o Brasil” [...] “Na verdade, precisamos de mais e melhores prisões, mas há 12 anos o PT prefere usar a precariedade do sistema prisional para legitimar que os bandidos fiquem soltos aterrorizando a população brasileira” (BRASIL, 2015; VEJA, 2015).

atingindo, por conseguinte, “especialmente pessoas pobres e vulneráveis, aplica a estas pessoas penas mais graves do que aquelas aplicadas a estupradores, corruptos e, em alguns casos, até homicidas”.

No entanto, defesas nessa linha conduzem a soluções simplistas do complexo desafio que apresenta o sistema carcerário em nosso país – respostas no controle, na “repressão e no contingenciamento” de recursos, com adoção de políticas assistencialistas que reforçam o retorno da pena de morte ou ainda a imposição de trabalho forçado aos condenados (JULIÃO, 2014, p. 14). Um exemplo nessa linha é a violência⁴⁴ vivenciada cotidianamente nas prisões e noticiada com frequência. O número elevado de mortes nas unidades penais pode ser considerado como estratégia de eliminação de uma parcela da população carcerária, já que a superlotação tem se apresentado como um problema sem solução a médio e curto prazo. Além de contribuir para resolução de uma dificuldade governamental, se constitui como uma maneira de responsabilizar os sujeitos pelo o que acontece no cárcere, rotulando-os

⁴⁴ Em junho de 2018, os jornalistas do O Globo, Igor Mello e Juliana Castro, divulgaram resultados de um levantamento feito sobre o sistema prisional. As informações foram coletadas via Lei nº 12.527/2011 que regula, conforme preceitos constitucionais, o acesso a informações públicas. Foram solicitados dados aos 26 estados e ao Distrito Federal. Destes, apenas 21 retornaram, de forma completa ou parcial. Segundo o levantamento, entre os anos de 2014 e 2017, em torno de 6.368 homens e mulheres morreram sob a custódia do Estado, seja por doenças, homicídios ou suicídios. Isso significa que inúmeras pessoas morrem por dia nas prisões brasileiras. No fim de 2017 o número de pessoas mortas ultrapassava as 111 mortes do Massacre do Carandiru, em São Paulo, no ano de 1992. A maior parte dos casos (57,6%) acaba identificado como morte natural, por problemas de saúde. Mesmo que a maioria das pessoas privadas/restritas de liberdade em nosso país seja de jovens, entre os 18 e 29 anos de idade. Ainda, de acordo com os dados do levantamento divulgado, 1.094 (17,2%) foram assassinados e 266 cometeram suicídio. Oficialmente 472 mortes em território nacional não foram esclarecidas e nos estados são consideradas situações cuja causa é indeterminada. Há, ainda, 665 casos sem informações suficientes para a classificação. A média dos assassinatos nas unidades penais supera números fora das prisões. O número de mortes cresceu 29% em 2017 se comparado com o ano de 2015. O Amazonas e Rio Grande do Norte têm o maior percentual de homicídios, Santa Catarina o maior percentual de suicídios (24,6%), São Paulo (1.999) a maior população carcerária, e Rio de Janeiro (853), com a quarta, tem mais mortes nas prisões (MELLO; CASTRO, 2018).

como criminosos, perigosos. Essa lógica ajuda na produção de um consenso em torno da questão.

Historicamente a sociedade nunca se interessou pelo que ocorre dentro do cárcere e, geralmente, os debates a esse respeito giram em torno de mais criminalização, da necessidade de ampliação do número de prisões, maior rigorosidade para redução da sensação social de impunidade etc. Assim, o tema ganha espaço apenas quando envolve rebeliões ou abordagens sensacionalistas que supostamente ameaçam a ordem social. O próprio tema da reincidência que repercute numa série de consequências sociais não é discutido. Nesse sentido, o conceito de reintegração social exige uma abertura, com um processo de interação entre as prisões e a sociedade, por meio do qual os cidadãos encarcerados se reconheçam nessa “sociedade exterior”, assim como essa sociedade manifeste suas identificações com o próprio cárcere, pois

um dos elementos mais negativos das instituições carcerárias, de fato, é o isolamento do microcosmo prisional do macrocosmo social, simbolizado pelos muros e grades. Até que não sejam derrubados, pelo menos simbolicamente, as chances de “ressocialização” do sentenciado continuarão diminutas. Não se pode segregar pessoas e, ao mesmo tempo, pretender a sua reintegração. [...] reintegração na sociedade do sentenciado significa, portanto, antes de tudo, corrigir as condições de exclusão social, desses setores, para que conduzi-los a uma vida pós-penitenciária não signifique, simplesmente, como quase sempre acontece, o regresso à reincidência criminal, ou à marginalização secundária e, a partir daí uma vez mais, a volta à prisão. (BARATTA⁴⁵, 1990, p. 03).

Para compreender o sistema prisional, precisamos partir dessa falta de conexão entre normativas e práticas, visto que as normas jurídicas penitenciárias contemporâneas em nosso país não têm sido

⁴⁵ Alessandro Baratta (1933-2002) foi um filósofo, sociólogo e jurista italiano influenciador do pensamento jurídico entre 1970 e 1990 por defender o direito penal mínimo, criticando a suposta neutralidade do sistema penal e preceitos da criminologia tradicional, que sempre estiveram a serviço da conservação e reprodução das relações de desigualdade na sociedade.

capazes de conferir tratamento humano e social à população carcerária. Assim, a ideia de sujeito de direito sucumbe à noção de que o indivíduo que oferece “riscos” esteja destituído de sua humanidade e, portanto, passe a ser um “inimigo” da sociedade. Isso fortalece a dinâmica histórica do cárcere em seu papel de abrigar os “indesejáveis e inviáveis economicamente” ou “desviantes do sistema de produção de riquezas” e, hoje, aqueles que, por condições desfavoráveis, não estão entre os consumidores, ou pior, representam uma “ameaça ao sistema de consumo” (AMARAL, 2016, p. 111), assim quem não se encontra nessa condição, em geral, recebe tratamento processual penal diferenciado. Por trás disso, temos ainda a ideia de que o cidadão com direitos tenha um padrão comportamental a seguir: em nossa sociedade só possui direitos aquele que cumpre seu dever, sendo o primeiro deles a aceitação e conformação a uma ordem “democrática” vigente.

A política de execução penal no Brasil ainda não apresenta mecanismos de articulação entre o previsto e o efetivado. As penitenciárias de cada estado utilizam os mecanismos que lhes convém, o que oferece inúmeros prejuízos. A exemplo disso, as pessoas presas, muitas vezes, sequer acessam informações acerca do processo de execução de sua própria pena. E, antes disso, enfrentam os desafios da condição de “presos provisórios”, pois, no Brasil, em média uma, a cada três pessoas encarceradas, aguarda julgamento e “cerca de 40%” do total da população prisional encontram-se nessa situação de provisoriedade, taxa que varia entre os estados de 17% a 66% (BRASIL, 2016, p. 15).

Diante dessa exposição sobre dados que evidenciam parcialmente a realidade prisional brasileira, apresentamos, na sequência, algumas questões para pensarmos as origens desse sistema que, de algum modo, nos auxiliam a compreender como a situação carcerária⁴⁶ vem historicamente se (re)produzindo.

⁴⁶ Para auxiliar nessa compreensão dos contextos remotos aos atuais são recomendadas leituras de obras literárias nacionais: Du Rap (2002), Jocenir (2001), Mendes (2001), Rodrigues (2002), Negrini (2002), Torres (1979), Cypriano (2001), Soares et al. (2005), Queiroz (2015), Giostri (2016), Varella (1999; 2012; 2017).

2.1 BREVE HISTÓRICO DAS PRISÕES E DAS PENAS

Sol
A culpa deve ser do sol que bate na moleira
O sol que estoura as veias
O suor que embaça os olhos e a razão
E essa zoeira dentro da prisão
Crioulos empilhados no porão
De caravelas no alto mar
Tem que bater, tem que matar, engrossa a gritaria
Filha do medo, a raiva é mãe da covardia
Ou doído sou eu que escuto vozes
Não há gente tão insana
Não há, não há

Música As Caravanas – Adaptado de Chico Buarque.

Na Antiguidade, tomando por referência civilizações gregas e romanas, as penas de prisão já existiam como punições que anteviam a própria morte. Na Idade Média, sob comando da Igreja, as penas sempre estavam atreladas com castigos que possibilitariam ao homem “reconciliar-se com Deus” a partir do isolamento perpétuo, da tortura ou da própria perda da vida. Com o surgimento das sociedades pré-industriais que caracterizam o início da era Moderna, diante da alteração das relações de produção, com ampliação do comércio, novas relações econômicas, o inerente aumento da criminalidade começa a irromper a noção de prisão como medida de contenção da liberdade (AMARAL, 2016).

Assim, na segunda metade do século XVI, surgem na Europa instituições correcionais, hospícios e prisões, todas com finalidades disciplinadoras por meio do trabalho e de castigos aos que não se ajustavam à ordem social vigente. Após a Revolução Francesa, diante da construção do aparato penal no século XIX e das ideias iluministas, despontam discussões em torno da necessária humanização da execução de penas. Entendida, nesse caso, como punição de confinamento a ser cumprida em espaços de modelo panóptico⁴⁷, pelo desenvolvimento de

⁴⁷ Jeremy Bentham (1748-1832) foi um filósofo inglês, jurista e um dos últimos iluministas a propor a construção de um sistema de filosofia moral, a partir de uma estrutura legislativa. Sua obra buscou apresentar soluções e perspectivas para o campo da educação e para o sistema prisional no início do século XIX.

“trabalho obrigatório e penoso como forma de regeneração moral”, sob constante controle e vigília (AMARAL, 2016, p. 30). Aqui está, portanto, o nascedouro da relação entre pena, castigo e a pretensa recuperação do suposto criminoso ou desajustado social⁴⁸.

Nesse viés, a escola positivista evolucionista de Direito Penal ganha espaço nesse campo ao fim do século XIX (1880), com a criação da antropologia criminal. Sob alegação de um biotipo propenso à delinquência, em perspectiva bastante determinista, a pena se vinculava com a ideia de que o criminoso deveria ser excluído do meio social para não haver risco de contaminação de outros indivíduos; havia uma defesa, inclusive, da “deportação em massa dos incorrigíveis” (AMARAL, 2016, p. 34).

Depois na Segunda Guerra Mundial, a escola positivista perde seu espaço para discursos mais voltados à Defesa Social com viés econômico e humanista, período no qual a pena passa a ser estudada articulando-se ao perfil do delinquente, causas do crime e consequente responsabilização penal. Em 1947 foi realizado o primeiro congresso

Foi o criador do projeto “Panóptico” que concebia um modelo específico de prisão, construído numa área grande em formato circular, com várias células ao entorno de uma torre de controle. Assim, as pessoas aprisionadas seriam vigiadas sem perceber isso. Esse modelo poderia ser aproveitado para edificações de outras instituições como escolas, fábricas, hospitais, quartéis militares etc. Informações disponíveis em Bentham Project. Foucault (1987) tem o modelo panóptico como base de seus estudos acerca da “sociedade disciplinar”. Segundo ele, a normalização do sujeito moderno exige mecanismos e dispositivos de vigilância vinculados a um poder disciplinador que garante a ordem, capaz de promover a observação total e a interiorização da culpa, sobrepondo a violência psicológica ou simbólica à física. Ou seja, “[...] induzir no detido um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento autoritário do poder”, fazendo com que todos se mantenham inibidos, incapazes de corromper a estrutura vigente, mediante a vigilância contínua (FOUCAULT, 1987, p. 166).

⁴⁸ Inúmeros pesquisadores têm se debruçado sobre estudos históricos e historiográficos das prisões, como: Gomes Neto (2000), Garutti (2012), Sá Neto (2009), Greco (2011). Grandes clássicos também oportunizam reflexões a respeito das trajetórias dessas instituições, como Foucault (1979; 1987), que realiza uma crítica contundente à pena de prisão, por meio de uma denúncia dos mecanismos de controle social alinhados aos interesses de classe; e Goffman (1974), que explora, a partir de uma categoria conceitual (a instituição total), a organização e o funcionamento das prisões na intenção de demonstrar os danos que causam aos seus internos.

(Sanremo), onde se debateram mudanças do sistema penal em vigência enfocando um sistema “educativo e curativo dirigido à personalidade do indivíduo”. Em 1949 (Liège) ocorre o segundo Congresso, mais voltado para discussões a respeito da questão penal considerando os direitos do homem no tocante aos “direitos fundamentais e dignidade da pessoa”.

No terceiro congresso, em 1954 (Antuérpia), o objetivo passou a ser a definição em relação à “individualização da sentença judicial e respectiva execução”, com base na produção de Marc Ancel – *Um movimento de política criminal humanista*. Esses congressos internacionais darão origem aos postulados da Nova Defesa Social (política criminal humanista) que, ao contrapor o direito penal clássico – com um sistema penal reativo como mecanismo de restabelecimento da ordem – entende o delito como problema humano e social, que ultrapassa a organização legal e sua capacidade de repressão, cujas razões para seu cometimento devem ser o foco de análise.

Surge, desse modo, a ideia do sujeito como portador de direitos aliada ao intento de recuperação social daquele que comete um ato delinquente, por isso a pena restritiva de liberdade passa a ser vista como “ente que objetiva proteger a sociedade através da reeducação por um tratamento penal humanizado” (AMARAL, 2016, p. 36).

O sistema penal começa a ser entendido como ação social que interpreta o delito enquanto problema humano e social, não mais como direcionador da ordem social ideal, por isso não mais limitado aos “marcos estritos da lei e do direito penal”. Nessa linha, como aponta Amaral (2016, p. 35), questiona o fatalismo biológico antes defendido pelo positivismo penal, vendo o “delito como ente dinamizado” que não se reduz à classificação dos delinquentes, exigindo “encontrar razões individuais que levaram ao ato criminoso”, um sujeito de direito.

A política de *welfare state*, após a Segunda Guerra Mundial na região europeia, com ações para a geração de empregos, ampliação da seguridade social, controle de mercados e regulação das riquezas, fez com que aos poucos as ideias de tratamento do indivíduo preso, associadas com a recuperação, reabilitação ou a regeneração, fossem substituídas pelo ideário da ressocialização – reinserção, reeducação, readaptação social etc. Ou seja, o Estado assume – mediante a execução penal – a responsabilidade pela inclusão social dos condenados, conforme definições das Regras Mínimas das Nações Unidas para Tratamento dos Reclusos (1955).

Em relação a essa substituição, Baratta (1990, p. 03) explica que as ideias de tratamento e ressocialização pressupõem uma postura

passiva dos sujeitos e ativa das instituições, ou seja, “são heranças anacrônicas da velha criminologia positivista que tinha o condenado como um indivíduo anormal e inferior que precisava ser (re)adaptado à sociedade, considerando acriticamente esta como boa e aquele como mau”. Para desconstruir essa polarização, o autor aposta na reintegração social, que seria “a abertura de um processo de comunicação e interação entre a prisão e a sociedade, no qual os cidadãos reclusos se reconheçam na sociedade e esta, por sua vez, se reconheça na prisão” (BARATTA, 1990, p. 03).

Todavia, convém retomar que essa política de *welfare*, em meados dos anos setenta, acaba afetada pela crise e na nova ordem efficientista ganham maior espaço as políticas criminais totalitárias, justificadas pela necessidade de manutenção da ordem e da segurança pública, quando seu objetivo principal era o de contenção dos efeitos das desigualdades, dentre eles, o aumento da criminalidade. Assim,

[...] a crise do *Welfare State*, que se espalhou em todo o mundo ocidental entre os anos 70 e 80, suprimiu boa parte da base material dos recursos econômicos destinados a sustentar uma política prisional de ressocialização efetiva. Portanto, hoje assistimos em muitos países, e sobretudo nos Estados Unidos, uma mudança do discurso oficial sobre a prisão: de prevenção especial positiva (ressocialização) para prevenção especial negativa (neutralização, incapacitação). (BARATTA, 1990, p. 01).

Um exemplo disso está no surgimento do terrorismo e a reação estatal, principalmente da Europa e dos EUA, para enfrentá-lo como um novo fenômeno. Esse contexto desencadeou o que Baratta (1990) denomina como contrarreforma do sistema penal, que incidiu sobre as reformas tornando inoperante parte dos instrumentos que tinham sido criados para viabilizar a integração social dos sujeitos privados de liberdade. Houve, nesse sentido, uma “renúncia explícita dos objetivos de ressocialização e a reafirmação da função que a prisão sempre teve e continua tendo: a de depósito de indivíduos isolados do resto da sociedade, neutralizados em sua capacidade de ‘causar mal’ a ela” (BARATTA, 1990, p. 01).

Entretanto, as análises feitas em relação à lógica prisional numa dimensão histórica apontam algumas conquistas considerando a

constituição de um sistema penal e o cumprimento das penas restritivas de liberdade. Uma delas tem a ver com a possibilidade da progressividade da pena, para que ela não seja um fim em si mesma, executada pelo aparelho estatal de modo a evitar reincidência em crimes, sob fundamentos mais humanizados. Atualmente os regimes que preveem a progressão da pena de restrição de liberdade em etapas são adotados em praticamente todos os países.

Nesse contexto, as penas de isolamento, inicialmente aplicadas em regime solitário, passam a ser questionadas com base em ideais de uma sociedade humanista, o que vai produzindo mudanças graduais ao longo da história das prisões. Por exemplo, em Nova York no início do século XIX, se implantam regimes de silêncio, em que apenas poderiam trabalhar durante o dia ou cursar escolarização elementar, mas durante a noite deveriam retornar ao isolamento. Esse modelo acaba sendo adotado pelo Brasil pela Casa de Correção da Corte (1850), no Rio de Janeiro. No Japão⁴⁹, esse sistema ocorre até hoje nas unidades prisionais mundialmente conhecidas como *Houses of Silence* (AMARAL, 2016, p. 38).

A finalidade da pena, a partir desse período, se modifica – não tanto pela influência do movimento iluminista na filosofia penal, mas sim por conta da racionalização das relações sociais no capitalismo, do qual o sistema penal faz parte. Nesse espectro, a pena se constitui como “instrumento político de dissuasão e dominação”. Assim, as práticas de encarceramento, iniciadas aproximadamente no século XVIII, visam, como apresenta Amaral (2016, p. 40), a “estabelecer uma nova economia do poder”, por meio do castigo, enfraquecendo possíveis fontes de resistência. Esse movimento se revela desde a entrada da Modernidade, com o fim gradual do regime senhorial (feudal) e a expansão do comércio, pois já naquela época as penas de isolamento surgem como estratégia de uso da mão de obra dos “criminosos”, o que era mais vantajoso em relação às mortes espetaculares decretadas anteriormente.

Talvez essa seja a interpretação que nos permita compreender por que as prisões ainda hoje, principalmente na América Latina, funcionam

⁴⁹ Causa-nos inquietação saber que esse país, reconhecido mundialmente por sua rigidez no âmbito das políticas de segurança– incluindo suas prisões–, foi responsável pelo financiamento das ações do projeto EuroSocial no Brasil. Como veremos mais a frente, essa iniciativa promove discussões em 2004, junto ao Ministério da Educação e o da Justiça, que darão origem às Diretrizes da Oferta de EJA em espaços de Privação e Restrição de Liberdade.

como depósitos de pessoas a serem castigadas. Ou seja, a privação de liberdade como pena assume uma função que sustenta e alimenta estruturas reprodutoras das desigualdades sociais. Na Europa, por exemplo, as prisões são preenchidas, em sua maior parte, pelos imigrantes que perturbam a ordem da economia globalizada.

Diante disso, a crítica dirigida aos Direitos Humanos por sua permanência no campo da retórica possivelmente não seja suficiente para compreendermos que o sistema penal tem seus caminhos delineados por interesses do campo econômico ou, ainda, “representa essencial instrumento de estratégia para dominação e exploração” (AMARAL, 2016, p. 43) nessa esfera.

Disciplinar o pobre e o criminoso para sua adaptação ao modelo mercantilista por meio do trabalho forçado ou pela segregação (dos ditos desocupados, desempregados, mendigos, inválidos), consiste em artifício para criminalização da pobreza, na sociedade de classes, antes da reforma neoliberal. Esta, por sua vez, exige a implementação, nessa lógica, de uma nova administração dos pobres e da miséria. Para Amaral (2016, p. 44), se anteriormente as prisões tinham como projeto o disciplinamento para demandas do cenário industrial, atualmente atendem ao desenvolvimento neoliberal pós-industrial efetuando o controle dos que estão “às margens”, por isso vivemos em um modelo, pautado no Estado Mínimo – reduzido para a garantia dos direitos e máximo para ampliação/fortalecimento das políticas de encarceramento – que, desde sua base, “obstaculiza os direitos humanos e acentua as injustiças sociais”.

Se com o início da industrialização as penas violentas e de morte foram progressivamente convertidas em penas privativas de liberdade, no século XX, diante do caos vivenciado pelos sistemas penitenciários, o modelo preventivo que passou a ser defendido sequer conquistou algum espaço, pois as unidades penais no Brasil acabaram regressando a modelos custodiais de séculos passados.

Amaral (2016, p. 47) elenca duas questões que podem levar a um retrocesso nesse sentido: uma delas se refere ao espaço (e legitimidade) que ganha uma atuação violenta por parte do Estado no combate de crimes vinculados com “fluxos migratórios, atos de terrorismo, organizações criminais transnacionais ou tráfico de drogas”. No debate de como lidar com situações dessa natureza, a “ressocialização” fica totalmente à margem, pois o foco está no enfrentamento repressivo. Uma segunda questão envolve o “aprisionamento como política criminal contemporânea” tendo em vista que as pessoas estão expostas aos

“riscos” da vida em sociedade, pressionadas por uma forte e constante percepção de sensação de insegurança.

Contudo, mesmo diante das questões que nos levam a desacreditar por algumas perspectivas do potencial ressocializador das penas e prisões, convém salientar que, no movimento histórico, ainda que algumas vezes a velocidade dos avanços do Estado democrático de direito não seja compatível ao das ações concretas, podemos identificar “conquistas decorrentes dos ideais de humanização”, dentre elas: criação de dispositivos reguladores da execução das penas e sua judicialização; o(a) condenado(a) visto(a) como sujeito de direito ante a “constitucionalização de direitos e garantias dessas pessoas”, assim como a adesão a convenções e tratados internacionais; reconhecimento da vulnerabilidade da população carcerária; fiscalização e monitoramento de estabelecimentos penais; implementação da liberdade progressiva no cumprimento da pena; inclusão de temas carcerários na pauta dos Direitos Humanos; iniciativas que conduzem à adoção de penas alternativas; e a concordância no debate público de que a pena restritiva de liberdade não tem se demonstrado uma estratégia de política criminal adequada (AMARAL, 2016, p. 48).

No Brasil de 1500 a 1808 não se pode dizer que havia uma política criminal. As prisões, assim como o são ainda hoje, eram lugares totalmente insalubres, usados para reter aqueles (desocupados, doentes, que cometessem roubos, contestadores da sociedade vigente etc.) que, sob qualquer aspecto, “perturbassem a ordem” até que sua pena, normalmente de morte, fosse chancelada.

Convém salientar que na organização social indígena⁵⁰ as violações eram avaliadas de modo especial por um conselho de anciões, portanto, essa dinâmica com a imposição de regras que poderiam levar ao aprisionamento está ligada necessariamente ao processo de colonização brasileiro. Isso se explica também pela substituição de uma organização comunitária por algo que se aproximava mais de uma ordem estatal cuja introdução em nosso contexto foi caracterizada por dinâmicas violentas de controle e dominação imposta aos nativos. Essa é a lógica que desde o início vai marcar a imputação de penas em nosso contexto: a tortura cruel e a sentença de morte figuravam como pena automaticamente aplicada nessa época e equivalem, hoje, à privação de liberdade.

⁵⁰ Para mais detalhes, consultar Amaral (2016, p. 49-51) e suas indicações a respeito do tema.

Amaral (2016, p. 65) discute que a falta de perspectivas, alimentada pelo caos do sistema prisional, tem relações com a dinâmica de aplicação das penas sem reflexões acerca de sua função social. Ou seja, assim como no Brasil colônia, primeiro se prende quem comete algum delito para depois definir as responsabilidades e a pena. Isso tende a “tranquilizar os ânimos sociais” por aliviar a percepção de impunidade e nutrir a ideia de “vingança” – já que pelas condições precárias das unidades prisionais atualmente a inserção nelas já representa, por si só, um ato (inconstitucional) de punição.

Com a primeira Constituição do Império, em 1824, e respectivos Código Penal (1830) e Código de Processo Penal (1832), se estabelecem pela primeira vez alguns parâmetros sobre as prisões, sob influências do movimento iluminista, reconhecendo que as mesmas deveriam dispor de estrutura adequada para propiciar regimes compatíveis à gravidade dos atos criminosos (BRASIL, 1824; 1830; 1832). O foco, nesse período, estava na possibilidade de isolamento de quem oferecesse riscos à organização social estabelecida. Não havia progressão de regime da pena e não havia uma preocupação com o indivíduo aprisionado. Até a Primeira República, algumas modificações desses dispositivos foram procedidas por conta das disputas entre conservadores e liberais. Convém destacar que a pena de morte só foi extinta no país com o Código Penal de 1890, o qual inaugura possibilidades de progressão do regime da pena (SÁ NETO, 2009).

Entretanto, na Era Vargas (1930-1945), com a promulgação do texto Constitucional de 1937, juristas consideram que houve um retrocesso penal e humanitário, pois se cogitava, inclusive, retomar a previsão da pena de morte. Nesse período, as penas passaram a se caracterizar pela detenção ou reclusão, com a possibilidade de livramento após cumprimento de mais da metade do período de condenação, demonstração de bom comportamento e constatada ausência de periculosidade. Houve a centralização – por parte da União – quanto ao legislar sobre o direito processual, findando o “pluralismo de normas do processo penal” que havia se configurado por certa autonomia regional (AMARAL, 2016, p. 90).

São provenientes desse contexto do Estado Novo os Códigos Penal (1940) e Processual Penal (1941), vigentes até os dias atuais, ainda que tenham passado por inúmeras modificações (BRASIL, 1940; 1941). Ambos foram elaborados sob o regime político brasileiro fundado por Getúlio Vargas, caracterizado pela concentração do poder, pelo nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo.

Após esse momento, principalmente com a definição – pela ONU – das Regras Mínimas para Tratamento de Reclusos (1955), inúmeros projetos foram discutidos almejando inovar o ordenamento jurídico brasileiro. Um dos focos desses movimentos envolvia a formulação de um código penitenciário. Apesar dessas iniciativas, pequenos avanços das normativas penais foram alcançados por alterações mais pontuais, como na Lei 6.416/1977, responsável pela concessão de direitos para reintegração do indivíduo aprisionado à sociedade: saídas temporárias e o direito a trabalhar ou estudar fora da unidade em situações específicas (BRASIL, 1977).

Embora esse processo fragmentário das modificações em âmbito legal, tanto Sá Neto (2009) quanto Amaral (2016), consideram que todas trouxeram substratos importantes para elaboração, em 1984, da Lei de Execuções Penais (LEP), associada com a reforma da parte geral do Código Penal, seguindo uma tendência mundial (desde 1930) que visava a garantias legais para a execução penal. Claro que a aprovação da LEP também teve maior espaço por conta do momento político vivido no país, com o anúncio da redemocratização. Correntes criminológicas da era moderna, que defendiam um viés humanista às penas, subsidiaram uma revisão da política criminal estabelecida no país até então.

Entretanto, essa legislação não tem dado conta de se efetivar, e ainda se mantém, sob muitos aspectos, a operabilidade do sistema carcerário fundado no século XVI. Historicamente o debate em torno da política pública neste setor está secundarizado, mediante justificativas de que havia (e há) esferas, em tese, mais importantes para atuação dos governos – desenvolvimento econômico, educação, saúde etc. (AMARAL, 2016, p. 99).

Nessa linha, ainda carregamos resquícios em que se naturaliza a negação dos direitos ao condenado para além do direito de ir e vir. Este, portanto, não é compreendido como sujeito de direito; o princípio da humanidade enquanto base estruturante da execução penal, orientada pelo preconizado em relação aos direitos fundamentais.

A história das penas permite constatar que sempre foram de classes sociais mais empobrecidas seus destinatários. Sendo assim, sua aplicação tem se constituído como instrumento de dominação usado pelo Estado e por classes dirigentes. Nesse sentido, a “eliminação constitucional das penas corporais” não tem impedido a institucionalização de tratamento humilhante aos sujeitos privados/restritos de liberdade (AMARAL, 2016, p. 23). Ou seja, nossa justiça tem classe, define quem aprisiona e a quem se negam os direitos.

Outra questão ainda não consensual se refere à função social da pena, visto que os ideais positivistas vinculados com o intento curativo foram sobrepostos por um certo vazio, diante do qual a ressocialização, reinserção, readaptação ou reeducação perdem completamente o sentido ante ao isolamento e às precárias condições impostas ao condenado, remontando-se a tempos das velhas masmorras. Tal esvaziamento tem ainda conferido insensato espaço para retrocessos, como o de execução da pena enquanto castigo.

Em contraposição a essa lógica, Baratta (1990, p. 07) propõe que a prisão seja entendida como “oportunidade geral de conhecimento e tomada de consciência da condição humana e das contradições da sociedade”. Para ele,

o mal-estar geral, os conflitos que caracterizam o microcosmos carcerário refletem fielmente a situação do universo social. O drama carcerário é um aspecto e um espelho do drama humano. [...] deve propiciar a reconstrução da própria história de vida no contexto dos conflitos da sociedade na qual está inserida. A bondosa finalidade da compensação do “reencontro” consigo mesmo por parte do indivíduo isolado do convívio social (essa finalidade corresponde à origem da concepção celular do cárcere) se substitui pelo reencontro da conexão entre a própria história de vida e o contexto dos conflitos na sociedade. Reintegração não é só uma transformação das atitudes e do comportamento do preso. O problema carcerário se transforma em etapa de um processo de conhecimento e tomada de consciência política sobre a questão social. Apenas uma sociedade que resolva, pelo menos em um certo grau, os próprios conflitos e que supere a violência estrutural, pode encarar com sucesso o problema da violência individual e do crime. Só superando a violência estrutural na sociedade se pode separar a violência institucional do cárcere. (BARATTA, 1990, p. 07-08).

Nessa linha, se percebe a falta de um enfoque na função social da pena e consequentes condições oferecidas aos indivíduos aprisionados também na legislação após aprovação da LEP/1984. Reformas pontuais trataram apenas de temas atinentes à tipificação de crimes ou de

demandas que surgiram a partir da notória atuação de facções⁵¹ na década de noventa, como o Primeiro Comando da Capital (PCC)⁵², em São Paulo e, antes, na virada dos anos 1980, o Comando Vermelho⁵³, no

⁵¹ Com as consequências da criminalização dos atos políticos, durante a ditadura militar no Brasil, no fim dos anos 60, as prisões passaram a abrigar no mesmo espaço as pessoas presas por crimes ditos comuns e políticos. Surge nessa época a Falange Vermelha, “espécie de avó das facções atuais”. Assim, poderíamos “dizer que o que se conhece hoje como o coração do “mundo do crime” decorre das políticas institucionais de controle social”, adotadas após o golpe de 1964 (SILVA, 2013).

⁵² A esse respeito, a pesquisadora Camila Dias (2011) apresenta uma importante discussão decorrente de suas pesquisas junto ao PCC, no estado de SP. Segundo ela, para entender o surgimento e a dinâmica das facções criminosas, faz-se necessário refletir sobre dois fenômenos: o encarceramento em massa e a prisão como locus de organização da criminalidade. O nascimento das facções está vinculado à adoção, na década de 90, de uma política de segurança pública repressiva que defendia a ideologia de “guerra contra o crime”. Esta legitimava a violência institucional e assim movimentos como o PCC surgem com o propósito de combater essa lógica naturalizada, sobretudo no interior nas prisões. A maior parte das unidades prisionais do país possui alguma liderança vinculada com facções. Estima-se que 90% delas na cidade de SP estejam sob controle do PCC. Isso nos ajuda a desconstruir a ideia de que mais prisões, ou ampliação de suas estruturas, seja suficiente para a redução da criminalidade. Um aumento nesse sentido só tende a contribuir para complexificação do caos vivido nas prisões por todo o país. Em SP, por exemplo, existem unidades, como alerta Dias (2011), que contam com apenas um agente penitenciário para um raio de 300 a 400 pessoas presas. Diante disso, como seria possível assegurar a esses sujeitos direitos reconhecidos do ponto de vista da execução penal? Por isso, o PCC surge como fonte de regras para organização da gestão cotidiana em prol da sobrevivência, ante a superlotação das unidades. Nesse sentido, as facções são resultantes das políticas adotadas nos últimos anos, assim como também são necessárias para continuidade dessa mesma política. O PCC em SP tem promovido processos de pacificação mais efetivos do que as instâncias governamentais, pois após seu fortalecimento, nos anos 2000, o índice de homicídios na cidade reduziu em 70%, como aponta Dias (2011, p. 222). Em um de seus artigos – “Estado e PCC em meio às tramas do poder arbitrário nas prisões” – aprofunda esse debate.

⁵³ Fernando Mena, jornalista do jornal Folha de São Paulo, publicou recentemente uma entrevista feita com o pesquisador, cientista político, da Universidade de Chicago, Benjamin Lessing. Nela, se discute o surgimento e atuação das principais facções que agem no contexto brasileiro, assim como a impossibilidade de eliminar tais organizações criminosas na América Latina e nos EUA. Além disso, o pesquisador indica que a estratégia exagerada de

Rio de Janeiro. Com isso, surge o Regime Disciplina Diferenciado (RDD)⁵⁴ para contenção de indisciplina ou comportamentos subversivos, com um conjunto de dispositivos que, de algum modo, oferece suporte para o enrijecimento de execução de penas e maior autonomia aos operadores do sistema penitenciário.

encarceramento só contribui para piorar problemas enfrentados pela segurança pública e apresenta reflexões importantes para o campo das políticas públicas em relação ao tema. Segundo Lessing (2018), ter como objetivo eliminar as facções é como almejar acabar com o tráfico de drogas, algo que nunca foi possível. Para ele, cabe aos governos apenas definir entre três situações possíveis: monopólio de uma facção e a relativa pacificação – como ocorre em SP com o PCC; várias facções em disputa – como ocorre no RJ; ou múltiplas facções em relativa paz – como já ocorreu em alguns estados brasileiros, como no Ceará. Alguns governos fazem vista grossa para a presença das facções por conta de sua atuação na sociedade, seja pela vertente pacificadora que implica a redução de mortes cujos créditos ficam para o Estado, ou pela atuação marcada por uma verdadeira guerra, com inúmeros homicídios, os quais atingem em massa a população mais pobre e, consequentemente, desonera o Estado da implementação de políticas sociais. No Brasil é comum a ideia: “deixe que eles se matem”. Assim, Lessing (2018) considera inevitável que os governos estabeleçam um diálogo de negociação com as lideranças dessas organizações, que estão, geralmente, em privação de liberdade. Isso significa que não é possível diminuir o poder das facções ampliando a população carcerária. Primeiro porque quanto mais cheias as prisões, mais desorganizadas, maior poder é concedido às facções para organização do caos. Além disso, para quem acaba na prisão, mesmo sem ser do mundo do crime, acaba a ele se vinculando para obter alguma forma de proteção, principalmente aos mais afetados pelas políticas criminais: jovens, pobres e negros. A superlotação das unidades tem feito com que as prisões sejam antipánópticas; em muitas delas os agentes públicos nem chegam, controlam apenas o perímetro; isso enfraquece a atuação estatal. Na reportagem, Lessing (2018) faz uma provocação sugerindo que soluções para a segurança pública nada têm a ver com repressão, mas com ações que possam alterar a lógica de mercado que não emprega a todos (MENA, 2018).

⁵⁴ Trata-se de uma modalidade de sanção disciplinar criada no estado de São Paulo, em 2001, como resposta para ações de facções. O RDD estabelecido pela Lei 10.792 em 2003, alterando a Lei de Execução Penal, descreve as hipóteses e requisitos para sua aplicação. Tem sido alvo de inúmeras críticas e, apesar de estar em prática hoje, é acusado pela abertura que oferece a encaminhamentos arbitrários e por sua inconstitucionalidade, pois, dentre outras punições, faz com que seja possível o isolamento total da pessoa já presa por até 360 dias.

Apesar dos avanços de aparatos legais e político-institucionais no contexto de redemocratização brasileiro, o “circuito da chamada justiça criminal” envolvendo instituições policiais e de execução penal ainda segue sendo “uma zona cinzenta” (AMARAL, 2016, p. 19).

Em alinhamento ao exigido para a reforma neoliberal em curso, se consolidam políticas e ações de segurança estatais em vertentes punitivas que legitimam o Estado Penal e o encarceramento em massa na última década do século XX, fortalecendo uma lógica segregadora, em que as pessoas que vivem em condições sociais empobrecidas acabam culpabilizadas e criminalizadas, em nome do “desenvolvimento econômico”. Como discutiremos na sequência, não se levam em consideração as causas que vêm produzindo historicamente a pobreza. Sob essa lógica, a pobreza se produz basicamente pela falta de capital humano para o atendimento às demandas de mercado (e do “crescimento econômico”), o que pode se “solucionar” com investimentos em educação.

2.2 A REFORMA NEOLIBERAL E O ESTADO PENAL

*Estamos trancados no paiol de pólvora
Paralisados no paiol de pólvora
Olhos vedados no paiol de pólvora
Dentes cerrados no paiol de pólvora
Ninguém diz nada no paiol de pólvora
Ninguém se encara no paiol de pólvora
Ninguém tem nome no paiol de pólvora
A vida é morte no paiol de pólvora
São tudo flores no paiol de pólvora*

Música Paiol de Pólvora – Adaptado de Vinicius de Moraes

Após a breve contextualização da dinâmica social das prisões, consideramos necessário refletir sobre um tripé que nos possibilitará qualificar problematizações acerca do direito à educação dos sujeitos em privação e restrição de liberdade, sobre a oferta educacional nesses espaços, tendo como enfoque a função social que se delineia, sob o ponto de vista das pesquisas e das políticas públicas educacionais, aos professores(as) da EJA.

O tripé ao qual nos referimos aborda as concepções e articulações entre: 1. A política econômica neoliberal; 2. O Estado Penal; e 3. O

fenômeno do “hiperencarceramento”, com base nas discussões propostas por Wacquant (2008; 2011).

O Estado penal tem como sua base o direito penal em sua vertente conservadora e tradicional. Teoricamente vinculada com a produção de garantias aos cidadãos, sua base liberal no contexto latino-americano favoreceu a adaptação a circunstâncias advindas de autoritarismos diversos, oferecendo legitimidade para que o direito operasse em nome de um suposto “espírito da lei”, como afirma Batista (2007, p. 11), “deixando de lado técnicas garantidoras do direito, como se o direito estivesse a serviço das leis, não da sociedade e cidadãos”.

O direito penal existe, portanto, para “que algo se realize”, não pela mera “celebração de valores eternos ou glorificação de paradigmas morais”. Ainda nesse sentido, é importante que entendamos o direito penal e a forma como é legislado “dentro de e para uma” determinada organização social em suas dimensões estruturais históricas, econômicas, políticas e culturais (BATISTA, 2007, p. 20).

Portanto, o direito penal é o conjunto de normas jurídicas com previsões relativas aos crimes; já o sistema penal se refere ao grupo de instituições (policia, judiciária e penitenciária) que realiza o direito penal, ou seja, o sistema penal se efetiva num contexto real tendo por base o controle social punitivo institucionalizado, por isso vai além da “abstração dedutível das normas jurídicas” (BATISTA, 2007, p. 25).

A função do direito de estruturar ou garantir determinada ordem econômica e social se opera com estratégias e forças para construção de uma hegemonia, para assegurar um consenso, e nisso revela sua face conservadora que visa, de fato, ao estabelecimento/manutenção de um controle social.

Por isso, conhecer a finalidade do direito penal, assim como os objetivos da criminalização de determinadas condutas praticadas por algumas pessoas e respectivas penas ou medidas aplicadas ante ao crime ou delito, “não deveria ser atribuição apenas de juristas, como frequentemente se tem insinuado” (BATISTA, 2007, p. 23). Na medida em que a amplificação desse debate permitiria compreender os sentidos políticos do direito penal, diminuído, muitas vezes, à técnica de controle social, obscurecendo perpassos ideológicos da interpretação da lei até sua aplicação e execução da pena.

Isso significa que ilegalidades estão postas como práticas de rotina, quase sempre toleráveis, o que torna naturais as constantes violações dos direitos mais básicos. Desse modo, a aparência igualitária que se pretende instituir ao sistema penal defendendo punição em

função das condutas sucumbe mediante o seu evidente funcionamento seletivo.

Tal “neutralidade” do sistema penal facilmente se dissolve quando constatamos que ele afeta apenas algumas pessoas, integrantes de determinados grupos sociais, a pretexto de suas condutas. Também seu aparente modo “justo” pode ser facilmente contestado pela análise de seu caráter eminentemente repressivo, seja pelo fracasso das iniciativas preventivas ou pela sua inépcia na regulação de respostas ao que se apresenta como demanda da ordem social vigente. Consequentemente, o compromisso que o sistema penal deveria ter com a proteção da dignidade humana tem sido historicamente substituído por estigmas que degradam as pessoas com as quais se atua. Assim, o abandono, a negligência, a “seletividade, repressividade, estigmatização” caracterizam o referido sistema (BATISTA, 2007, p. 26).

Faz-se necessário, por conseguinte, pensar sobre o sistema penal em relação às suas contradições, no tocante à lógica da garantia dos direitos e a ausência do Estado, levando em consideração o que este se propõe a defender e assegurar, ao menos em sua configuração democrática. Essas reflexões caminham ao lado de uma compreensão sobre a base conceitual advinda da criminologia positivista impregnada em nosso direito penal e, por decorrência, no sistema penal. Superficialmente a criminologia seria uma ciência capaz de examinar causas e explicações sobre o crime e o criminoso, contudo, essa definição se mostra limitadora por não questionar a

[...] construção política do direito penal (como, por que e para quê se ameaçam penalmente somente certas condutas que atingem determinados interesses, e não outros, com resultado prático, estaticamente demonstrável, de se alcançar sempre pessoas de determinada classe), nem a aparição social de comportamentos desviantes, [...] nem a reação social, [...], quando a criminologia positivista não questiona nada disso, cumpre um importante papel político de legitimação da ordem social estabelecida. O positivista toma por dada a ideologia dominante, que enfatiza a racionalidade burocrática, a tecnologia moderna, a autoridade centralizada e o controle científico, [...] trata o episódio criminal como episódio individual e a respaldada ordem

legal como ordem natural. (BATISTA, 2007, p. 29).

Isso nos traz uma compreensão essencial para a naturalização social da não oferta de educação em prisões, ou seja, essa abordagem confere ao Estado a possibilidade de atuação limitada que mantém apenas no campo do discurso o reconhecimento dos direitos humanos e sociais.

Para desconstrução e questionamento dessas bases conceituais do direito penal, se apresenta a criminologia crítica, que tem conquistado maior espaço no debate jurídico nas últimas décadas por ter como foco análises em relação ao desempenho do sistema penal, inserindo-o no entendimento da sociedade (capitalista) de classes em suas determinações históricas. Como apresenta Batista (2007, p. 33), a partir do discurso penal, as “funções ideológicas de proclamar uma igualdade e neutralidade desmentidas pela prática” buscam trazer ao nosso conhecimento o que vem sendo invisibilizado por certas dinâmicas sociais.

As demandas sociais associadas com estudos da criminologia crítica têm, nos últimos anos, impulsionado movimentos que compelem, de algum modo, reformas ou mudanças da legislação criminal, assim como dos órgãos envolvidos com sua aplicação. As recomendações ou princípios oriundos dessa dinâmica constituem o que Batista (2007) define como “política criminal” integrada pelas políticas de: segurança pública, judiciária e penitenciária, ambas com ênfase, respectivamente, nas instituições policiais, judiciais e prisionais.

A criminologia crítica hoje tem se tornado cada vez mais um referencial para interpretações da política criminal. Na apropriação de suas contribuições reside o anseio por transformações sociais. Nessa abordagem, o direito penal deve se orientar no sentido da “descriminalização e desjudicialização”, reduzindo o sistema estatal punitivo (BATISTA, 2007, p. 56). Com esse sentido, uma sociedade de classes não tem como tratar sua política criminal como sinônimo de uma política penal punitiva ou reformista-humanitária, visto que a consolidação do Estado democrático de direito exige uma política de transformação social e institucional.

Se a pena na história das civilizações acabou sendo condição indispensável para funcionamento dos sistemas sociais de convivência, isso nos permite entender que numa sociedade de classes a pena de privação de liberdade tornou-se instrumento de controle social e o

encarceramento a legitimação para a subtração de direitos humanos e sociais.

Hoje, todavia, estamos diante de “dois parâmetros filosóficos para uma política legislativa e uma política de execução penal, um centrado na valorização da responsabilidade individual sobre o fato social e o outro, oposto, prioriza o indivíduo em suas relações históricas e sociais” (JULIÃO, 2014, p. 22). Cabe destacar, como debateremos na seção posterior, com a análise das pesquisas, que em muitos momentos as abordagens feitas acabam se alinhando com a primeira perspectiva.

A partir dessas referências, a política de execução da pena no viés retribucionista, pautado na responsabilidade individual sobre o fato social, se alinha ao conceito goffmaniano de “instituição total”, como categoria que define os estabelecimentos fechados de caráter total, simbolizada pela barreira que há em relação ao mundo externo (paredes altas, portas fechadas, água ou outros impeditivos no entorno) e pela proibição de saída das pessoas do espaço em que estão confinadas.

Em contraponto a essa noção, Julião (2014, p. 25) apresenta uma discussão importante em relação à função social das prisões. Ele defende, sob orientação da criminologia crítica, uma política social que privilegie a “incompletude institucional” nesse âmbito. Essa ideia coadjuvária na desconstrução da instituição completa, voltada a si mesma, sem comunicação e cooperação de outras organizações. Por isso, a abordagem da prisão como instituição inconclusa pode permitir um grau maior de interação colaborativa entre diversas instituições e profissionais que trabalhem em prol de uma efetiva execução penal. Nesse entendimento, nenhum serviço que possa ser realizado por outro órgão deveria ser operacionalizado por instituição responsável pela aplicação da medida de internação e, além disso, os “funcionários deveriam ter certa rotatividade para não serem absorvidos pela lógica dos interesses corporativos” de cada unidade (JULIÃO, 2014, p. 26).

Por essa linha, Julião (2014) defende que ao invés do conceito de ressocialização ou reinserção social, impregnado de uma concepção político-pedagógica da execução penal que compreende as prisões como instituições totais e completas, deve haver uma substituição pelo conceito de socialização, a partir do qual

[...] essa nova concepção sistema penitenciário como instituição social reconhece sua incompletude, tanto institucional, quanto profissional, isso fortalece a criação de uma dinâmica político-ideológica que não se pauta na

segregação, pois reconhece o sistema de privação de liberdade como sócio educador, como sistema que tem um compromisso de segurança com a sociedade e promover educação do delinquente para o convívio social. (JULIÃO, 2014, p. 27).

Entretanto, ainda precisamos aprofundar reflexões em relação a essa ideia de que a ressocialização, reinserção social ou, mesmo, a socialização, teriam como foco a educação de quem comete um crime/delito para retorno ao convívio em sociedade. Essa concepção – historicamente construída – trouxe e traz em sua base justamente aspectos que profissionais e pesquisadores(as) no campo, assim como ativistas dos Direitos Humanos, têm criticado: a ideia de que o crime cometido seja analisado de modo isolado, como responsabilidade unívoca do sujeito que o pratica. Com isso, bastaria educar o(a) condenado(a) para seu “harmônico” regresso à sociedade. Diante dessa questão, convém problematizarmos de modo radical: o que estamos a defender em termos de projeto educativo para as prisões brasileiras?

Com essa clareza acerca do fracasso histórico das prisões, tanto em termos de controle, como de reinserção social, a atual política criminal precisa caminhar em sentido exatamente oposto – contrapondo o fenômeno do hiperencarceramento – delineando penas alternativas; abrindo as prisões para a sociedade.

Baratta (1990), a partir das contribuições da criminologia crítica, das teorias abolicionistas⁵⁵ e do garantismo penal⁵⁶, propõe reflexões para escaparmos tanto da falácia naturalista, em que a pena é vista, simplesmente, como retribuição (vingança ou castigo) da sociedade para

⁵⁵ Reúnem adeptos de diferentes correntes epistemológicas, alguns vinculados à criminologia crítica, e defendem o abolicionismo penal em diferentes graus. Possuem como ponto comum a crítica ao direito penal que legitima um sistema penal punitivo, reproduzidor de segregações e desigualdades; questionam a relevância social das prisões e da lógica do superencarceramento, propondo em diferentes escalas o abrandamento das penas, alternativas a elas ou o total aniquilamento das instituições prisionais.

⁵⁶ O principal expoente da teoria garantista constitucional é Luigi Ferrajoli (1940-), o neopositivista e liberal italiano, discípulo de Norberto Bobbio (1909-2004), filósofo, político e historiador italiano. Ferrajoli defende em suas obras a proteção dos direitos fundamentais individuais como base de sustentação da ordem democrática, considerando as consequências das desigualdades sociais para o direito penal. Ficou conhecido por propor penas alternativas à restrição de liberdade.

o sujeito que comete um delito, quanto da ilusão idealista de que a prisão conduza à ressocialização. Mesmo sendo isso impossível, tendo em vista as condições nas quais as pessoas privadas de liberdade se encontram na maior parte das unidades penais, em todo o mundo, para o autor,

o ponto de vista de como encaro o problema da ressocialização, no contexto da criminologia crítica, é aquele que constata o fato de que a prisão não pode produzir resultados úteis para a ressocialização do sentenciado e que, ao contrário, impõe condições negativas a esse objetivo. Apesar disso, a busca da reintegração do sentenciado à sociedade não deve ser abandonada, aliás, precisa ser reinterpretada e reconstruída sobre uma base diferente. (BARATTA, 1990, p. 02).

Frente a isso, fica evidente que não se pode promover a “reintegração social” do sentenciado pelo cumprimento da pena, mas devemos buscá-la, tornando, no mínimo, menos degradantes as condições de vida nas prisões. Para Baratta (1990, p. 02), as ações que transformam o cárcere num lugar menos doloroso e danoso à vida devem ser consideradas desde que tenham como interesse os “direitos e destino das pessoas detidas e provenham de uma mudança radical e humanista e não de um reformismo tecnocrático cuja finalidade e funções são as de legitimar através de quaisquer melhoras o conjunto do sistema prisional”, [...] afinal de contas, “todo reformismo possui seus limites”. Isso significa que não basta lutar por melhores condições nas instituições prisionais, mas reduzir o número de pessoas que nessas ingressam e a própria ampliação, por parte do Estado, desse sistema. Ou seja, “a transformação da sociedade que necessita reassumir sua parte de responsabilidade dos problemas e conflitos em que se encontra “segregada” na prisão” (BARATTA, 1990, p. 03).

Isso exige consciência de que o hiperencarceramento não é um destino; é resultado de um conjunto de políticas adotadas em prol de um projeto societário. Sua dimensão política, portanto, pode (e deve) ser “questionada, desacelerada e revertida em outras políticas” (WACQUANT, 2011, p. 23). A ideologia do aprisionamento está em voga, seja pelo frágil discurso de impunidade que apresenta como solução (rápida e eficiente) o encarceramento, ou pela dinâmica de um Estado penal, cujo sistema penal utiliza a prisão como antecipação da

pena, em muitos casos sem a própria previsão constitucional de presunção da inocência.

Nessa perspectiva, as possibilidades concretas de inserção social estariam ligadas com processos educativos que levassem os sujeitos condenados, assim como a sociedade de modo geral, a compreenderem as contradições sociais por trás dos crimes, dismantelando as manipuladas campanhas de “lei e ordem”⁵⁷.

Essa tempestade de “lei e ordem”, como discute Wacquant (2008; 2011), permeou o debate público e a política sobre crime e punição através dos mantras do policiamento que ganharam espaço na década de noventa – “tolerância zero” e “prisão funciona”. Métodos de segurança criados e implantados nos EUA começaram a ser importados por governantes de países de toda a parte do mundo, tendo em vista as promessas destes para resolução de problemas da violência urbana e outras desordens.

Países marcados por histórias de colonização, que passaram por políticas autoritárias, onde a desigualdade produziu pobreza em massa, como no contexto latino-americano, foram terrenos mais fecundos para o que Wacquant (2011, p. 169) denomina como “populismo penal”. Desse modo, há uma relação direta entre o neoliberalismo e o hiperencarceramento. Wacquant (2011) cita como exemplo a explosão da população carcerária no Chile – primeiro país latino-americano que

⁵⁷ A jornalista canadense, Naomi Klein, em sua obra “A doutrina do choque: a Ascensão do Capitalismo de Desastre”, publicada no Brasil em 2008, contribui com essa compreensão pela discussão que trava a respeito da exploração feita pelo capital, para obtenção de lucros, em situações de crise, calamidade pública, epidemias e desastres em geral. Num trecho do livro ela discute as formas pelas quais, sob anuência do governo neoliberal de Bush, o setor privado norte-americano – em diversos ramos – pôde aproveitar em termos de lucratividade as situações que ameaçavam a seguridade nacional no século XXI: atentado de 11 de setembro e a guerra no Iraque. As situações que afetaram a coletividade colocaram a doutrina de segurança nacional acima do regime democrático. Para Klein (2008), a sensação generalizada de medo/ameaça se sustenta por um trabalho ideológico e pode gerar situações vantajosas para os interesses particulares, já que o amedrontamento pode nos paralisar, nos deixar vulneráveis, subservientes ou até impotentes. Portanto, independentemente da condição social, o capital se ajusta, pois, “o direito à busca do lucro ilimitado sempre esteve no coração da ideologia neoconservadora” (KLEIN, 2008, p. 382). Diante disso, consideramos que o caos no sistema prisional brasileiro tem se configurado como mais um dos nichos nos quais prevalecem os interesses do capital privado.

aderiu à reforma neoliberal – que, ao lidar com as desordens urbanas geradas pelas consequências da reestruturação do capital, optou por uma “política dura de combate ao crime”, pautada na facilitação de mecanismos para o encarceramento por conta de determinados crimes.

Por trás do discurso de “lei e ordem” há um fortalecimento do medo em relação à criminalidade (considerada infecciosa), que se expandiu no mesmo percurso das disparidades econômicas. Isso se soma a um conjunto de soluções punitivas amparadas pelo poder conferido às polícias, à aceleração do processo judicial e à expansão da prisão como depósito. Há, nesse sentido, uma lógica de combate ao crime ou seu controle em certa medida e não uma luta pela garantia dos direitos historicamente anunciados aos(as) cidadãos(ãs) num Estado democrático de direito.

Logo, convém questionarmos: quais seriam as finalidades da pena, em especial daquelas que restringem a liberdade? De acordo com as discussões tecidas por Batista (2007, p. 113-114), para que possamos superar a vaga noção de igualdade/universalidade em que o direito penal se apresenta como protetor das relações sociais, três funções da pena merecem reflexões: a “psicossocial de cobertura ideológica” essencialmente punitiva; a “econômica-social” mediante a reprodução da criminalidade, a proteção da propriedade privada e auxílio ao controle exercido pelo mercado de trabalho; e um “nível político a função de manutenção do *status quo* pelo controle das classes sociais dominadas e de opositores políticos”.

Nesse sentido, a dogmática penal necessita não mais servir como instrumento ideológico que dissimula a realidade, “mantendo-se rente à vida, recebendo seu influxo e sobre ela atuando, atenta à configuração da situação humana global a que se destina”, permanentemente vinculada com sua dimensão histórica e crítica (BATISTA, 2007, p. 122).

Para Wacquant (2004, p. 455), utilizar a prisão como “aspirador social” para eliminar resquícios das transformações econômicas ou retirada do espaço público daquilo que se considera escória do mercado – delinquentes ocasionais, desempregados, indigentes, toxicômanos, deficientes e doentes mentais negligenciados, jovens das classes populares condenados a uma (sobre)vivência à base de furtos – é uma aberração ou, no mínimo, um “erro de juízo”, tanto político quanto penal. Principalmente, pelo fato de que

[...] la necesidad de seguridad de los ciudadanos
no es solamente una necesidad de protección de la

criminalidad y de los procesos de criminalización. La seguridad de los ciudadanos corresponde à la necesidad de estar y de sentir-se garantizados en el ejercicio de todos los propios derechos: derecho a la vida, a la libertad, al libre desarrollo de la personalidad y de las propias capacidades: derecho a expresarse y a comunicarse, derecho a la calidad de la vida, así como el derecho a controlar y a influir sobre las condiciones de las cuales depende, en concreto, la existencia de cada uno. (BARATTA, 2000, p. 48).

Nessa linha, antes de se falar em reeducação, reinserção ou ressocialização do aludido delinquente, percebemos como necessária uma ressignificação das leis e do próprio sistema social, de modo que a prevenção ao crime e o controle da criminalidade não tenham respostas oriundas de um modelo essencialmente punitivo, mas sim ações públicas de garantia ao exercício dos direitos de cidadania.

Wacquant (2007) defende uma política pública que reconheça os atos delinquentes como produto, não de uma vontade individual, autônoma e singular, mas de uma rede de causas e de razões múltiplas que se interpenetram de acordo com lógicas variadas (vandalismo, exibicionismo, alienação, transgressão, enfrentamento da autoridade etc.), e que, por esse motivo, exigem reflexões sobre a baixa eficiência do atual repressivo aparelho penal. Transformações nesse sentido ocorrerão pela renovação da abordagem sociológica, a única que pode “nos salvar do pornografismo da segurança, que reduz a luta contra a delinquência a um espetáculo ritualizado”, alimentando fetiches ou “fantasias de ordem eleitoreira e reafirmar simbolicamente a autoridade viril de quem toma as decisões no âmbito do Estado” (WACQUANT, 2007, p. 466).

Diante das políticas e práticas judiciárias, cabe instituir óbices à intensificação de procedimentos que ampliam a rede penal, propondo alternativas econômica, social, de saúde ou educacional, demonstrando como cada uma delas pode contribuir ao tratar do problema em suas raízes. Isso significa uma ruptura da dinâmica de contenção punitiva que, na maior parte das vezes, agrava o problema em questão, principalmente por obscurecer suas causas ou consequências.

Convém sempre lembrarmos, a esse respeito, das condições e dos efeitos dilaceradores da prisão, não apenas sobre as pessoas que por ela passam, mas também sobre suas famílias e redes relacionais. A prisão

não pode se configurar como um “lúdico escudo contra a delinquência”, pois enquanto “organismo de coerção, ao mesmo tempo crimínófago e criminógeno, que, quando se desenvolve excessivamente, [...] transmuta-se em vetor autônomo de pauperização e marginalização” (WACQUANT, 2007, p. 468).

A discussão proposta por Wacquant (2004; 2007; 2008; 2011) envolve uma análise da reforma neoliberal, por meio da desregulamentação da economia para o aniquilamento do Estado social, em que se exige o fortalecimento do aparato estatal policial e penal. A partir disso, nos permite refletir, principalmente, com base em mudanças no contexto norte-americano, sobre a transformação das políticas públicas na América Latina, que se tornaram indutoras do aprisionamento da população socialmente empobrecida.

Sendo assim, compreender o sistema prisional requer ampliarmos nossas discussões, pois fatores históricos, econômicos e políticos implicam determinações que nos permitirão aprofundar reflexões no campo da educação em prisões. Além de esclarecimentos sobre algumas bases do Estado penal, pensar sobre o tema exige retomarmos mudanças advindas da era pós-fordista e pós-keynesiana. Essas alterações surgem pela incompatibilidade entre o preconizado ao “Estado Benfeitor” e os objetivos do capitalismo, pela acumulação e suas crises, oriundas do “caráter cíclico do processo de desenvolvimento, alternando fases de prosperidade com outras de depressão” (MAUÉS, 2003, p. 92). Assim, temos o interesse de ampliação dos mercados (globalização) que exige uma desregulamentação do Estado, expressa pela eliminação de barreiras administrativas ou políticas (neoliberalismo) para facilitar a entrada de capitais internacionais. O neokeynesianismo como vertente econômica possui, de acordo com Maués (2003, p. 109), algumas variantes que vão desde “a tentativa de salvar o capitalismo até a preocupação com os direitos elementares dos trabalhadores, sem, contudo, colocar em xeque a lógica do capitalismo, mas simplesmente diminuir e controlar os seus excessos, tentando humanizá-los”.

Em razão de esgotamentos apresentados pelo modelo fordista-keynesiano, representados essencialmente por uma crise de superacumulação e do Estado de bem-estar social, a partir da década de setenta, pressupostos em prol da acumulação flexível auxiliam na releitura do modelo econômico, configurando ideários pós-fordistas e pós-keynesianos – ambos pautados na flexibilidade dos processos de trabalho, do mercado e nos padrões de consumo, buscando maior

agilidade, eficácia e eficiência. De acordo com Holloway e Peláez (1998, p. 21-22),

[...] essas mudanças se caracterizam por uma transição da “velha ordem” (fordismo) para uma “nova ordem” (pós-fordismo), estando a primeira alinhada com: a produção massiva baseada no princípio da linha de montagem; o consumo em massas; a produção massiva por grandes fábricas; a intervenção estatal baseado em princípios keynesianos; o desenvolvimento do welfare state; um papel central para os sindicatos. Enquanto a nova ordem, primária por: novos métodos de produção baseados na microeletrônica; práticas flexíveis de trabalho; posição muito reduzida dos sindicatos na sociedade; uma nova e acentuada divisão da classe trabalhadora em trabalhadores centrais e periféricos; maior grau de individualismo e diversidade social; e dominância do consumo sobre a produção.

Nesse sentido, para Wacquant (2008, p. 09-10), essa transição fornece novos elementos de análise das funções do Estado penal em uma nova era, o que exige

[...] romper o paradigma do crime e castigo, materializado pela criminologia e o direito penal, que nos mantém confinados à perspectiva estreita da imposição do cumprimento da lei, incapaz de considerar o grau cada vez maior de punições aplicadas pelas autoridades, que ignoram na mesma proporção as finalidades extrapenais da prisão. [...] e afastar o conto oposicionista do complexo industrial prisional, defendido por ativistas, [...] que atribuem equivocadamente a explosão do encarceramento dos Estados Unidos à reestruturação global do capitalismo, que intensificou o racismo, e à corrida frenética em busca do lucro por meio da construção de penitenciárias e da superexploração do trabalho de detentos.

Precisamos avançar para análise das consequências da passagem de uma política estatal do *welfare* para o *workfare*. Na primeira, o Estado de bem-estar social foi posto como objetivo, primeiramente no contexto europeu do pós-guerra, mediante o desenvolvimento produzido pela industrialização que pressupunha uma ordenação da vida produtiva da sociedade com reconhecimento dos direitos sociais da classe operária. Com a crise do taylorismo-fordismo, associada à grande depressão de 1929, o keynesianismo britânico ganha espaço, em especial nos EUA, com o *New Deal*, ao propor soluções de recuperação que articulavam produção e ampliação das demandas de consumo, regrando uma série de reformas para um suposto aquecimento da economia. A política keynesiana retoma alguns aspectos do liberalismo clássico (em especial Adam Smith - 1750), recomendando a assunção, por parte do Estado, do mercado nacional. Tal abordagem exigiu, de algum modo, um aprofundamento do fordismo no que se referia ao perfil do novo trabalhador. Este, dissuadido do resultado de seu processo de trabalho, necessitaria adequar-se às demandas do capital privado. Para isso, mecanismos de coerção e consentimento foram essenciais na manutenção do modo de produção vigente.

Com o fim da segunda guerra mundial e o surgimento das agências internacionais (ONU, UNESCO, OCDE, BIRD, FMI etc.) que visavam à estabilidade e o controle da economia mundial, tomaram conta do cenário político global as abordagens vinculadas com a Teoria do Capital Humano⁵⁸. Seu principal objetivo era o de ampliação da

⁵⁸ Incorporada à teoria econômica moderna e popularizada por Schultz e Becker nas décadas de 1950 e 1960, traz a ideia central de que o trabalho, mais do que um fator de produção, configura-se como um tipo de capital – o humano que pode ser tão mais produtivo quanto maior for sua qualidade. A qualidade, nesse caso, teria relação com a “intensidade de treinamento científico-tecnológico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo de sua vida [...], a qualidade do capital humano não apenas melhora o desempenho individual do trabalhador – tornando-o mais produtivo – como é um fator decisivo para gerar riqueza, crescimento econômico do país e de equalização social” (MOTTA, 2008, p. 551). Com um olhar para a educação, por esta abordagem, poderíamos dizer que sua oferta/acesso potencializaria, de algum modo, o trabalho. Sob essa lógica, a educação tende a ser vista como mecanismo para redução da desigualdade econômica e social, pelo aumento da produtividade da força de trabalho que, supostamente, resultaria em melhores condições de vida para cada indivíduo. No Brasil, ao início da década de setenta, essa teoria compôs as bases ideológicas do ‘desenvolvimentismo’, oferecendo suporte às políticas de Estado na vigência da ditadura militar. Já “nos anos 80 e 90, a referida teoria passa por

lucratividade, a partir do fator humano na produção legitimado pelas perspectivas tecnicistas e meritocráticas, difundidas por meio do campo educacional.

Posteriormente, a nova recessão mundial na década de setenta, refletida numa desenfreada inflação, exigiu ações para reestruturação capitalista, e mesmo com lutas travadas pela classe trabalhadora apoiada por intelectuais/estudantes, se inicia uma onda global neoliberal operacionalizada por reformas em diversos âmbitos, com demandas ligadas diretamente ao desenvolvimento econômico.

Constitui-se, assim, a mencionada transição das políticas estatais de *welfare* a *workfare*, em que a acumulação flexível, por conta de ditames para ajustes econômicos, induz mudanças no mercado de trabalho (políticas de gestão e inovação) levando a uma precarização das condições dos trabalhadores, com menores salários e sobrecarga. Sobre o novo trabalhador começam a pesar exigências em torno de polivalência da sua mão de obra, das competências para resolução de problemas diante do imprevisível, assim como capacidades para flexibilidade, adaptabilidade, dentre outras.

Diante de tais exigências ao trabalhador⁵⁹, se configura a política de *workfare*, pautada numa lógica que confere direitos apenas a quem

ajustes pela mudança do regime de acumulação do capital (globalização) e de um novo padrão tecnológico de produção e de organização do trabalho (reestruturação produtiva)” (MOTTA, 2008, p. 552).

⁵⁹ Essa política se expressa na Lei nº 13.467, de 14 de julho de 2017, que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/1943, também conhecida como Lei de Modernização Trabalhista (BRASIL, 2017). Ciavatta (2018, p. 216) tece articulações entre a reforma do Ensino Médio e trabalhista aprovadas sem discussões com a sociedade e “à revelia das manifestações coletivas”, agradando “à elite empresarial e financeira”. Essas reformas se alinham com a agenda definida pelos organismos internacionais para os países periféricos, “em desenvolvimento”, e buscam “o aumento desmedido da produtividade e da rentabilidade do capital; pela volta às condições de semiescravidão do início do século XX, embora estejamos na segunda década do século XXI” (CIAVATTA, 2018, p. 216). A justificativa para implementação da reforma trabalhista é a diminuição do desemprego, embora, com a economia em recessão e mais de 14 milhões de pessoas sem emprego, não exista claramente perspectivas para criação de vagas no mercado de trabalho. Com a aprovação dessa lei podem aumentar os empregos precarizados, temporários, “em negociação direta com o empregador que detém o poder para contratar e para demitir” (CIAVATTA, 2018, p. 216), pois sem investimentos produtivos não pode haver expectativas. Isso fica ainda mais

está no mercado formal de trabalho, portanto, submetido a todos os seus imperativos. O trabalho assalariado passa a ser condição e norma para reconhecimento do indivíduo como sujeito de direito, portador de “cidadania”. Exemplo disso são auxílios⁶⁰ concedidos apenas aos que estão ou estavam inseridos no mercado formal de trabalho, como auxílio doença ou seguro desemprego.

Wacquant (2008) estabelece articulações entre a reforma neoliberal em curso e o fenômeno do hiperencarceramento, buscando explicitar que a “luta contra o crime serviu tão somente como pretexto e trampolim para uma reformulação do perímetro e das funções do Estado”, portanto, como redutora de componente estatal de *welfare*.

No Brasil, o neoliberalismo apresenta influências, através dos discursos de representantes do Estado em prol de uma presumida modernização, na segunda metade da década de oitenta, num projeto político em disputa entre segmentos dos partidos de direita. Contudo, a reforma neoliberal inicia mais claramente seu curso operacional na

inviável tendo em vista a aprovação, no ano de 2016, da Emenda Constitucional nº 95, chamada de Teto dos Gastos Públicos, que congela por 20 anos as despesas do Governo Federal para uma suposta contenção das despesas públicas (BRASIL, 2016).

⁶⁰ Inclui-se o auxílio-reclusão, instituído pela Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, e pelo Decreto nº 3.048, de 06 de maio de 1999, que se caracteriza como benefício devido apenas aos dependentes do segurado do INSS (ou seja, que contribui regularmente) preso em regime fechado ou semiaberto, durante o período de reclusão, como informado pelo site da Previdência Social (BRASIL, 2017). Inúmeras Propostas de Emenda Constitucional (PEC) têm sido encaminhadas pela Presidência da República, Câmara dos Deputados e Senado (PEC 30/2011, PEC 304/2013, PEC 37/2015, PEC 334/2017) com propostas de alteração ou suspensão desse benefício previdenciário. Cabe destacar que, apesar do preconceito social que toma conta dessa pauta, seu principal objetivo é o de garantir a sobrevivência e o mínimo de dignidade do núcleo familiar diante da ausência temporária do provedor. Para que os dependentes tenham direito, é necessário que o último salário recebido pelo segurado esteja dentro do limite previsto pela legislação (atualmente, R\$ 1.292,43). Caso o último salário do segurado esteja acima deste valor, não há direito ao benefício. A esse respeito, o artigo de Luciana Rosa de Andrade Del Castanhel (2015) – “Auxílio-reclusão: o incentivo à (des)informação promovido pelas redes sociais” – auxilia em reflexões que nos permitem desconstruir argumentos em desfavor a este direito, visto que, pelo perfil da população carcerária brasileira, formada, em sua maioria, por pessoas pobres, negras e jovens, são exceções pessoas que tiveram um emprego formal ou contribuíram com a Previdência Social (DEL CASTANHEL, 2015).

década de noventa, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), demonstrando um deslocamento dos direitos (humanos) sociais para setores privados.

Como discute Júnior (2002, p. 203), após análise de dois mandatos de FHC (1995/2003), o anunciado pelos reformadores na década de noventa, quanto ao Estado como órgão reprodutor do capital, em que a iniciativa privada assumiria parte das funções estatais, viabilizando atuação governamental na área social, fora parcialmente cumprido. Na área social se testemunhou a “transformação do Estado em um Estado gestor, avaliador e caritativo”, sem atenuações da crise social vivenciada, “provocada pela degradação de nosso processo civilizatório e pela banalização da vida humana”.

Isso tem se evidenciado nas últimas décadas no âmbito da educação, da saúde e da segurança (sistema penal – instituições policiais, judiciárias e penitenciárias), diante do movimento que transforma direitos básicos (a serem assegurados pelo Estado) em serviços (a serem comprados) e os cidadãos em consumidores (a quem compete a responsabilidade de ampliar seu próprio potencial para o consumo). Ou seja, os direitos humanos de natureza social, direitos de base, do aparente Estado democrático de direito, são acessados por capacidades e méritos individuais, por trabalhadores que detêm melhores posições e postos no mercado de trabalho, em função de sua polivalência e competência.

Nesse contexto, o empresariado realiza pressões para a universalização e reformas da educação básica, em especial do Ensino Médio, já que esta passa a integrar com maior centralidade o conjunto de estratégias para aumento da produtividade e competitividade no âmbito do mercado. Diante disso,

as reformas educacionais na América Latina, particularmente no Brasil, são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, em particular da esfera educacional – lócus privilegiado para o Estado de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social. (JÚNIOR, 2002, p. 206).

Esses são alguns dos fundamentos da política de *workfare* que, pelas mais diversas táticas empregadas, “reforça a disciplina do trabalho assalariado dessocializado” e, nesse sentido, o “complexo penitenciário” surge como ferramenta de “administração da pobreza” e exige ascensão irrefreável do estado penal, como alerta Wacquant (2008, p. 09). A política de criminalização da pobreza caminha ao lado do “projeto neoliberal de desregulamentação e degradação do setor público”, os programas de *welfare* reformados surgem com uma “face mais restritiva e punitiva”. (WACQUANT, 2008, p. 11).

A nova lógica evidencia o dever do trabalhador em se submeter às precárias condições de trabalho, as quais são impostas como “obrigações cívicas” aos que almejam lugar de “cativos na base da estrutura de classes e castas”. Se anteriormente, em meados do século XIX, as instituições prisionais visavam ao controle das pessoas pobres e imigrantes europeus recém-chegados ao Novo Mundo, agora, essa função opera numa “dupla reestruturação da relação entre o trabalho assalariado e a caridade do Estado” (WACQUANT, 2008, p. 11).

O aumento da população carcerária em alguns momentos vem sendo explicado pela maior eficácia de atuação dos setores de segurança, pautada num discurso genérico de “lei e ordem”, advindo dos movimentos conservadores que vêm crescendo ao redor do mundo. Entretanto, estudiosos na área mostram – por meio de dados – que o índice de criminalidade vem acompanhando o crescimento populacional, ou seja, nas últimas décadas, não houve necessariamente o aumento de crimes cometidos. O novo “bom-senso punitivo forjado nos EUA” que velozmente tomou conta da Europa ocidental e da América Latina não se constitui como resposta à incidência ou perfil da criminalidade, mas como “fruto da difusão externa do projeto neoliberal” (WACQUANT, 2011, p. 162).

Isso denota, uma modificação de técnicas empregadas pelo sistema penal, mais propriamente um endurecimento da aplicação de penas em relação a determinados tipos de crime. E associado a isso, redução da política de *welfare*⁶¹.

⁶¹ Wacquant (2008, p. 10) aponta que, entre 1975 e 2000, a população dos EUA passou de 380 mil a 2 milhões e o número de beneficiários do *welfare* caiu radicalmente de 11 para menos de 5 milhões. O país ampliou orçamentos para penitenciárias fazendo com que estas ocupassem, no fim da década de noventa, o ranking de terceiro maior empregador e que a iniciativa privada aumentasse sua atuação e lucros com o setor. Merece destaque as empresas privadas

O senso comum a esse respeito conquista cada vez mais novos adeptos sustentando a noção de “guerra contra o crime” em diversos setores da sociedade, impregnando inclusive o aparelho estatal, o que, sob pelo menos três aspectos, se mostra bastante frágil,

[...] primeiro porque guerras são empreendidas por militares contra inimigos externos da nação, enquanto o combate ao crime, independentemente do quão duro seja, envolve órgãos civis que lidam com cidadãos e detentos protegidos por uma série de direitos e que, ao invés de serem expulsos ou aniquilados, são reintroduzidos na sociedade após um período em custódia penal. Segundo, a chamada guerra declarada por autoridades federais e locais nunca foi empreendida contra o crime em geral. O alvo na verdade eram determinadas categorias de ilegalidades cometidas em um setor bem definido dos espaços físico e social: basicamente crimes de rua cometidos em bairros de classes desfavorecidas. Terceiro, e mais importante: o acionamento da luta contra o crime serviu tão-somente como pretexto e trampolim para uma reformulação das funções do Estado, que resultou no enxugamento (*downsizing*) do seu componente de *welfare* e no inchaço (*upsizing*) dos seus setores policiais, jurídicos e correccionais. (WACQUANT, 2008, p. 10).

Nessa linha, a lógica punitiva deixa pouco ou quase nenhum espaço para estratégias de resistência da classe trabalhadora que, sem saída, acaba compulsoriamente empurrada à economia informal. A esse respeito, Wacquant (2008, p. 12) salienta que o “aparato carcerário [...] reduz de maneira artificial a taxa de desemprego” e, além disso, favorece o desenvolvimento do mercado informal e a criação de empregos mais do que subalternizantes, alimentando o volume e fluxo

envolvidas no *boom* “relativo à economia do sistema carcerário (firmas de carceragem, de saúde penitenciária, de construção, de tecnologias de identificação e de vigilância, escritórios de arquitetura, de seguros e de corretagem etc.)”; isso inclui também as “*think tanks* – institutos de consultoria que analisam problemas e propõem soluções nas áreas militar, social e política” (WACQUANT, 2008, p. 29).

de “trabalhadores marginais que podem ser explorados sem quaisquer escrúpulos”. Um exemplo disso seriam os próprios egressos do sistema prisional que, destituídos de suas redes, são facilmente alvo de violações permanentes por parte do mercado contingencial, do empresariado e do próprio Estado.

Emprestando o termo weberiano “capitalismo de pilhagem”, Wacquant (2008, p. 13) afirma que as pessoas estão sendo excluídas até mesmo dos empregos mais ineptos, constituindo populações flutuantes que, para sobreviver, desenvolvem uma economia informal na rua. Mediante apropriações da obra de Wacquant (2011, p. 12), é possível constatar que o aparecimento dessa nova administração da pobreza legitima uma verdadeira “ditadura sobre os pobres”.

A suposta incapacidade do Estado para efetivação das políticas de combate à pobreza abre espaço para algo que vai além da análise dual feita com base no “complexo industrial prisional” articulando, quase mecanicamente, o superencarceramento, a prisão e o lucro, como denunciam ativistas, pesquisadores e cidadãos preocupados com o desenfreado inchaço do sistema penal.

A expressão “complexo industrial-prisional” surge como crítica à explosão da população carcerária nos Estados Unidos nas últimas décadas, atribuída à influência política do setor empresarial. Foi criada em analogia ao conceito dos anos 1950 de “complexo industrial-militar” que se referia ao relacionamento político entre as forças armadas de um governo nacional e a indústria.

A ativista, professora e pesquisadora norte-americana Angela Davis⁶² tece suas análises a respeito das prisões partindo da noção de “complexo industrial-prisional”. Para ela, deveríamos nos questionar por que a população carcerária cresce mesmo provada a ineficácia do aprisionamento em massa para a redução da violência e da criminalidade. Segundo Davis (2018, p. 12), a campanha para produzir mais prisões, que ainda perdura, iniciou na “década de 1980, durante a era de Reagan. Os políticos argumentaram que as posições duras contra o crime –incluindo prisões e penas mais longas–manteriam as comunidades livres de crime”. Esse movimento possibilitou apenas observar que a expansão do sistema prisional norte-americano alimentou o setor empresarial dessa área. Assim, “as corporações associadas à

⁶² Em seu livro publicado nos EUA em 2003, traduzido e publicado no Brasil em 2018, com o título *Estarão as prisões obsoletas?*, a autora explora a história da escravidão, o racismo no contexto norte-americano e a criação (junto da lógica de funcionamento) das prisões.

indústria da punição obtêm lucros com o sistema que gerencia os prisioneiros e adquirem uma clara participação no crescimento contínuo das populações carcerárias” (DAVIS, 2018, p. 17). Além disso, a construção de novas prisões foi uma das estratégias adotadas para aquecer a economia, gerando empregos e estimulando o desenvolvimento econômico de lugares remotos.

Davis (2018) discute vários desafios para superar questões simplistas em torno do debate sobre a função social das prisões hoje e estratégias para o desencarceramento. Pela lógica do “complexo industrial prisional”, problematiza a dificuldade que se tem de ancorar a justiça em dinâmicas diferentes da privação de liberdade, pois o superencarceramento, o endurecimento das penas com aumento do tempo de permanência na prisão e até mesmo a redução da maior idade penal estariam a serviço dos interesses de setores privados.

Ademais, Davis (2018, p. 43) identifica a naturalização dessa instituição, criada inicialmente para “resguardar direitos humanos”, substituindo as “penas capitais e de tortura corporal, herdadas da Inglaterra”. Por trás dessa incontestável existência reside um “trabalho ideológico”, em que a presença das prisões nos poupa do envolvimento nas lutas contra os problemas “produzidos pelo racismo e, cada vez mais, pelo capitalismo global” (DAVIS, 2018, p. 17). Segundo ela, acabar com o preconceito racial na sociedade, incluindo as minorias étnicas nos EUA – os latinos ou pessoas de cor em geral – exigiria a extinção de intuições que o perpetuam, como a prisão.

Simplificando, esta é a era do complexo industrial prisional. A prisão tornou-se um buraco negro no qual os detritos do capitalismo contemporâneo são depositados. A prisão em massa gera lucros à medida que devora a riqueza social; e, assim, tende a reproduzir as próprias condições que levam as pessoas à prisão. (DAVIS, 2018, p. 17). A prisão tornou-se um ingrediente-chave de nosso senso comum. Está lá, ao nosso redor. Não questionamos se deveria existir. Tornou-se tanto uma parte de nossas vidas que exige um grande feito da imaginação para imaginar a vida além da prisão. (DAVIS, 2018, p. 20).

Em relação a esse debate, Wacquant (2008) salienta que essa é apenas uma das questões para compreender o hiperencarceramento, pois além das relações econômicas e políticas existentes entre legisladores,

governos e monopólios que lucram com os negócios envolvendo as prisões privadas⁶³, uma compreensão mais aprofundada exige analisar impactos da transição de uma política estatal do *welfare* ao *workfare*.

Para Wacquant (2008, p. 16), o “complexo industrial prisional” trata-se de um equívoco, portador de pelo menos quatro lacunas a serem esclarecidas mediante a compreensão de que o endurecimento do Estado penal é apenas um elemento da redefinição das modalidades de ação estatal voltada aos grupos considerados vulneráveis, vinculada à transição do *welfare* para o *workfare*.

Em primeiro lugar, o lucro com prisões não é a causa principal, mas uma *consequência* do “desenvolvimento hipertrófico do aparato penal”. Segundo, a acusação de superexploração dos detentos não deve ocultar o fato de que uma parcela muito pequena da população carcerária trabalha para empresas externas (no Brasil esse índice não chega a 20%), por isso nosso foco precisa estar muito mais atento ao sistema prisional “como um escoadouro de dinheiro dos cofres públicos e um desvio sem sentido do capital financeiro” (WACQUANT, 2008, p. 17).

Ajuda-nos a pensar sobre esse segundo ponto, no questionamento do “complexo industrial prisional”, o atento olhar de Julião (2014), cujos estudos têm mostrado que nem sempre a falta de recursos financeiros enfrentada pelo sistema penitenciário tem a ver com ausência de orçamento. A aplicação dos recursos do Fundo Penitenciário Nacional⁶⁴, geralmente, acaba direcionada para construção de novas unidades prisionais, o que exige investimento em termos de pessoal, equipamentos etc. Julião (2014, p. 17) denuncia que menos de 10% do montante se destina “a serviços de acompanhamento de execução da pena, aplicação de medidas alternativas ou reintegração social do preso internado egresso e capacitação dos profissionais que atuam no sistema”. Portanto, as ações governamentais em relação a isso ocorrem em caráter pontual e emergencial, quase sempre desconectadas das demandas reais desses espaços e dos sujeitos neles inseridos. Sempre há

⁶³ O documentário “Quanto mais presos, maior o lucro” lançado em maio de 2014 mostra como a lógica empresarial afeta as prisões por meio do processo de privatização (SACCHETTA, 2014).

⁶⁴ Conforme dados do portal da transparência da União os valores liberados pelo Fundo Penitenciário Nacional vêm diminuindo: no ano de 2016 o orçamento ultrapassou a marca de um bilhão de reais; em 2017 por volta de R\$ 921,40 milhões; em 2018 cerca de R\$ 72,24 milhões; e para 2019 há previsão de R\$ 63,00 milhões (BRASIL, 2018).

uma busca por respostas rápidas ou soluções mágicas, o que contribui para a não consolidação de uma política pública de execução penal, nem tampouco de segurança pública.

Um terceiro ponto trazido por Wacquant (2008, p. 18) se aplica perfeitamente para a compreensão do sistema prisional brasileiro, quanto à frouxidão em termos administrativos do sistema penal. Enquanto a política militar é centralizada em âmbito federal, o controle da criminalidade, delegada em maior parcela aos estados e municípios, ocorre de modo fragmentário, ficando a cargo de agências burocráticas “providas de um livre-arbítrio abrangente e destituídas de uma filosofia ou política penal” integrada. Isso denota e ajuda a entender, no segundo ponto supracitado pelo autor na desconstrução do “mito do complexo industrial prisional”, uma ausência de organização que possa privilegiar dinâmicas de geração de lucro por meio das prisões.

Em quarto lugar, não se pode desconsiderar, ainda, a implementação, mesmo que superficial, da lógica do *welfare* nesses espaços, com ofertas assistenciais, mesmo que limitadas, aos condenados, envolvendo ações relativas ao trabalho, à educação e à saúde, ou mesmo a garantias em termos de execução penal, como, por exemplo, as possibilidades de remição.

Portanto, superar uma análise simplista do fenômeno do hiperencarceramento exige manter proximidade com essa virada do Estado de bem-estar social para o Estado penal, numa relação ao mesmo tempo dialógica e contraditória, pois, como define Wacquant (2008, p. 16), há um “ancoradouro institucional triádico da prisão”. O primeiro nos remete à política do *workfare* e sua imposição às pessoas de inserção no mercado de trabalho de modo subalterno; o segundo, à falsa redução do índice de desemprego da população em geral, por conta da inserção das pessoas nas prisões; e, por último, o encarceramento extremo como fonte que alimenta o emprego contingente e o “capitalismo de pilhagem” nas ruas.

Nesse sentido, convém suplantar o “paradigma angelical da imposição do cumprimento da lei e exorcizar o mito demoníaco do complexo industrial prisional”. Trata-se de duas etapas

[...] necessárias e complementares para localizar de forma apropriada as novas funções que a prisão carrega no sistema reconfigurado de instrumentos para gerir o trabalho não-regulamentado, a hierarquia etnorracial e a marginalidade urbana [...], essas duas etapas revela que a liberação de

um aparato penal hipertrófico e hiperativo após meados da década de 1970 não é a lâmina cega de uma “guerra contra o crime”, nem o engendramento de um acordo secreto demoníaco entre oficiais públicos e corporações privadas com vistas a faturar com o encarceramento. Em vez disso, revela que o fenômeno participa da construção de um Estado reformado capaz de impor requerimentos econômicos e morais adstringentes do neoliberalismo após o descarte do pacto social fordista-keynesiano. (WACQUANT, 2008, p. 19).

Está, portanto, em jogo, desde as últimas duas décadas do século XX, não somente a questão do crime ou da punição por seu cometimento, mas a “reengenharia do Estado” (do “social ao penal”) na promoção de condições políticas, sociais e morais, em função de demandas econômicas, sendo que ambas se integram como aparato capaz de conferir legitimidade e respostas para o “neoliberalismo hegemônico na era da insegurança social” (WACQUANT, 2011, p. 163).

A virada de século vem marcada na Europa pela já iniciada e forte tentação, inspirada no modelo norte-americano, de busca nas instituições policiais e penitenciárias das resoluções para problemas gerados pelo desemprego, pela imposição de condições de trabalho precarizadas e encolhimento dos auxílios sociais. Uma das técnicas de segurança, na contramão do Estado democrático, advém do modelo de “tolerância zero”, que oferece uma fórmula quase mágica para contenção da violência urbana, dissimulando a “defesa” pela justiça social por meio do discurso da manutenção de ordem pública. Essa disseminação global da “tolerância zero” faz parte de um conjunto de estratégias políticas unificadoras do “império do mercado, da redução dos gastos sociais e a ampliação penal” (WACQUANT, 2011, p. 174).

As produções do *Manhattan Institute*⁶⁵ são analisadas por Wacquant (2011, p. 171) como via pela qual o modelo de preservação e

⁶⁵ Responsável, junto ao *Heritage Foundation*, pela formulação de uma política da década de noventa que visa à melhoria da “qualidade de vida” na lógica do *workfare*. São institutos de pesquisa, quase sempre financiados por grandes empresas, que colocam no campo de batalha algumas ideologias pautadas nos postulados do guru da administração (politólogo) Charles Murray, além de Rudolph Giuliani e seu chefe de polícia em Nova York, William Bratton.

manutenção da ordem pública chega aos países da América Latina. Suas proposições envolvem consultoria por meio de conferências para elaboração junto a “funcionários do governo e formadores de opinião” de programas práticos para combate ao crime, associados com “reformas de governo e a construção de escolas”. Desse modo, o referido instituto tem se convertido em um “Vaticano ideológico” para políticos da América Latina⁶⁶ que, sob esta lógica, se ocupam muito menos em pensar possibilidades reais para redução do crime e mais em impor (com fins eleitoreiros) uma imagem de força dos governantes, mediante eficácia do aparato estatal para declarar a presunçosa guerra contra o crime.

O Consenso de Washington (1989), tendo como objetivo precípua propalar uma conduta econômica neoliberal para o combate da miséria dos países subdesenvolvidos⁶⁷, ao tratar da desregulação

Segundo Wacquant (2011), divulgam ideias a partir de doutrinas como: “tolerância zero”, “teoria da vidraça quebrada” e “prisão funciona”. A “Zero Tolerance” teve início, em 1993, nos EUA, quando Rudolph Giuliani foi eleito prefeito de Nova York e implantou uma política de segurança pública pautada na repressão rigorosa aos delitos de menor potencial ofensivo. Essa política, inspirada na “Broken Windows Theory” (teoria da janela quebrada), de James Wilson (1982), estabelece relação direta entre desordem e criminalidade, defendendo que o policiamento deveria enfocar pequenos delitos, evitar o aumento de atos delituosos ou crimes de maior gravidade. Como se, por exemplo, uma vidraça de janela quebrada sem conserto gerasse o sentimento na comunidade de que ninguém se preocupava e, mediante impunidade, mais janelas poderiam ser quebradas. Contudo, nesse contexto, outros dois modelos de segurança pública encontravam-se em disputa com a “tolerância zero” e demonstraram sua fragilidade mediante índices semelhantes, em termos de controle do crime, pela via da prevenção, do diálogo e da interação da população com os policiais: a “polícia comunitária” e a “polícia para resolução de problema”.

⁶⁶ Segundo Wacquant (2011), o Estado penal tem sido defendido tanto por políticos de direita quanto de esquerda. Um exemplo ilustrativo disso em nosso país seria a criação, no governo Lula, em 2007, do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI). Lançado um ano após os ataques do PCC, buscou consolidar uma política de segurança pública que levasse em conta “a prevenção e a busca das causas que levam à violência, sem abrir mão das estratégias de ordenamento social” (BRASIL, 2010).

⁶⁷ Wacquant (2011) chama atenção para o fato de que em países nórdicos, por exemplo, a neoliberalização impedida no âmbito do emprego e do *welfare* freou o impulso para penalização (ainda que a punição por crimes envolvendo drogas

econômica aliada com a redução do *welfare*, tinha como um de seus fundamentos o controle gerencialista e punitivo do crime, como se “a mão invisível do mercado suscitasse o punho de ferro do Estado penal” (WACQUANT, 2011, p. 174).

A “virada punitiva da política pública” e suas implicações aos programas sociais para os pobres e à justiça criminal integram um projeto político que visa a responder à insegurança social e efeitos que têm desestabilizado os “degraus mais baixos da ordem social e espacial”. Essa situação exige uma reorganização no âmbito estatal em alinhamento ao mercado para controle de distúrbios oriundos da fragmentação da mão de obra, limitações da proteção social, reforçando estruturas desiguais do ponto de vista étnico (étnico-racial nos EUA, etnonacional na Europa e ambos na América Latina) (WACQUANT, 2011, p. 175).

Tal projeto deve considerar que o neoliberalismo – desde sua origem – tem se desenvolvido de “forma policêntrica e geograficamente irregular”, ainda que a campanha para “reforma do nexo triádico” que envolve “Estado, mercado e cidadania”, tenha tido como berço os EUA, apoiado pelo Reino Unido para difusão em contexto ocidental europeu e o Chile na América do Sul (WACQUANT, 2011, p. 176).

Noções pertencentes a modelos norte-americanos de segurança com acepções específicas sobre: “crime, violência, justiça, desigualdade e responsabilidade – do indivíduo, da comunidade” ou da coletividade nacional/internacional – passam a configurar políticas europeias que destituem o “Estado-providência” de modo gradual e com substitutivos no campo da retórica que abandonam a proteção social, mas “vantajosamente” asseguram a proteção pela via penal. Essa manobra forja uma “refundação republicana – em nome do povo se restabeleçam a ordem, a lei”, a paz social – e o nascimento de um senso comum penal de criminalização da miséria (WACQUANT, 2011, p. 26).

Portanto, Wacquant (2011, p. 60) expõe que, entre colaboradores e importadores de temas, teses, discursos, normas e políticas punitivas germinadas nos EUA, estão dirigentes e funcionários do Estado “convertidos sobre os benefícios do mercado” e a redefinição do “Estado paternalista”. Outro instrumento são os relatórios oficiais pré-formatados feitos por *experts* (portadores de forte apelo midiático) que pautam a tomada de decisões governamentais.

sejam severas) e não obteve a explosão de populações carcerárias como nos EUA, na América Latina e nos principais países da União Europeia.

Ao expandir e exportar seu conjunto ideológico “virulento” em torno do Estado penal, os EUA, mediante “difusão transnacional da penalidade”, sustentam, como chama atenção Wacquant (2011, p. 177), a imagem de um governo forte no combate à criminalidade e, portanto, legitimam a noção de justiça por meio da imputação da lei.

Os estudos sobre globalização que analisam cegamente uma convergência planetária ou unificação para a paz mundial necessitam de um viés mais atento e crítico, como aponta Wacquant (2011, p. 178) ao observar fenômenos causados por este movimento que revelam um “processo estratificado de americanização diferencial e difratada, promovido por redes hierárquicas de governantes, empreendedores ideológicos e marqueteiros acadêmicos nos EUA e países receptores”.

Isso exige manter maior vigilância ao papel decisório que institutos de consultorias têm desempenhado em suas jornadas internacionais para profusão de fórmulas no âmbito das políticas públicas, o que geralmente tem se desenvolvido a partir de apropriações (enviesadas) de discursos em defesa aos direitos humanos e às políticas sociais. Por conta disso, nas próximas seções aprofundaremos discussões que nos permitem, em certa medida, compreender como historicamente se constroem noções sobre o direito à educação e como essas ideias tangenciam o campo das políticas públicas em EJA nos EPRL.

2.3 DO DIREITO À EJA EM EPRL: ASSOCIAÇÕES ENTRE OS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS

Tendo em vista a apresentação de dados que evidenciaram parte da realidade prisional em nosso país, bem como um histórico a respeito de suas dinâmicas sociais, buscamos, nos itens anteriores, desenvolver reflexões acerca do Estado penal e suas articulações à reforma neoliberal em curso. Nessa construção, nosso principal interesse é o de pensar como essa análise conjuntural pode nos apoiar para compreender reflexos e consequências para o campo educacional brasileiro, em especial para a EJA em EPRL, e, nesse momento, a noção de direito à educação.

Para tanto, discutiremos – em sequência – a vinculação, feita no âmbito do direito internacional, entre a ideia de direitos fundamentais (humanos/sociais) e a garantia de acesso à educação. Temos o propósito de identificar como as normativas mundiais disseminadas por meio de acordos, pactos, entre outros, chegam ao Brasil e transpõem para o

cenário nacional as diretrizes dos organismos internacionais e como caracterizam o direito à EJA em EPRL.

A ideia de direitos humanos, derivada do conceito histórico de humanidade, contempla uma dimensão de totalidade histórica. “Sem a significação de humanidade perder-se-iam referências imprescindíveis à própria defesa da condição humana” (BOTO, 2005, p. 781). Nesse sentido, tornam-se presumíveis o reconhecimento e a legitimidade de direitos considerados universais⁶⁸.

Em um momento inicial, a lógica de direitos humanos universais se vincula a uma homogeneização do processo civilizatório. Assim, o direito à educação, visto mais como direito à escolarização, se coloca, de algum modo, como possibilidade para manutenção de uma ordem cultural. Por isso, a ampliação dessa noção torna-se fundamental na legitimação da educação como direito e sua efetivação em práticas sociais. Isso revela a possibilidade de que “se convertam em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações” e promovam aproximação entre os povos (CURY, 2002, p. 261).

A educação escolar como direito humano tem sido compreendida a partir de três gerações⁶⁹, considerando as bases conceituais da modernidade, em que primeiramente há conquistas em relação à liberdade e igualdade civis, marcadas pela “ideia de tolerância religiosa [...] – mais particularmente a norte-americana e a francesa” e, num segundo momento, se “confere positividade à legitimação e o reconhecimento dos direitos expressos nas filosofias das Luzes”.

⁶⁸ De acordo com Cury (2002), os direitos civis se estabeleceram no século XVIII; os políticos, no século XIX, e os sociais, no século XX.

⁶⁹ Na primeira se destaca a “plataforma jusnaturalista”, desenvolvida no Iluminismo por revolucionários franceses em prol do reconhecimento de direitos políticos. Com as lutas sociais no século XIX e depois com a Comuna de Paris, ganha ênfase a busca por igualdade. Desse período decorre a criação do que hoje reconhecemos como direitos sociais, ou seja, “aqueles os quais permitem que – tomando por ênfase a premissa da matricial igualdade humana – os sujeitos possam ter oportunidades equânimes na vida pública” (BOTO, 2005, p. 785-786). A partir de 1948, tomam a cena debates que envolvem consequências da Segunda Guerra Mundial, resultando em movimentos, como o de jovens nos anos 1960, em defesa da proteção dos direitos sociais, em especial do que se configura como minorias: mulheres, negros, índios, homossexuais, imigrantes, crianças, jovens, idosos, portadores de deficiências etc. Isso marca um avanço do “clamor pela igualdade [...] passa-se a fazer notar o vigor das diferenças. [...] o direito às identidades, à pluralidade cultural e de valores” (BOTO, 2005, p. 786).

Somente a partir da Declaração de 1948 se inicia a terceira geração dos direitos humanos, mediante “a tese de proteção jurídica dos direitos”, portanto, surge a noção de direito subjetivo a ser assegurado pelo aparato estatal, cuja não oferta permite ao cidadão um acionamento jurídico contra o Estado (BOTO, 2005, p. 778).

Embora a comunidade internacional reforce um consenso em torno do direito à educação escolar, esse discurso perde força se atentarmos para o uso de termos distintos, em documentos oficiais, no decorrer do século XX, como instrução e educação escolar. Muitas vezes, empregados como sinônimos, nos levam a indagar sobre seus sentidos: o direito à escolarização daria conta de traduzir o direito à educação de modo mais amplo? O direito à escola tem uma definição e defesa com os mesmos sentidos ao longo dos tempos?

Duarte (2007, p. 691), com uma discussão aproximada ao campo jurídico, nos auxilia a compreender elementos que caracterizam a educação como um direito fundamental de natureza social, chamando a atenção para a necessidade em se construir possibilidades de proteção e efetivação concreta desse direito, visto que “nossa realidade demonstra que a educação escolar de qualidade ainda é um sonho distante, sobretudo para os setores mais vulneráveis de nossa sociedade”. A autora lembra que o direito à educação, previsto em diversos documentos normativos, ainda comporta uma porção de polêmicas, dentre as quais aponta:

a) da compreensão de sua verdadeira natureza jurídica (são verdadeiros direitos ou meros programas de ação, sem caráter vinculante para os poderes públicos?); b) da determinação de seus titulares (são apenas os indivíduos singularmente considerados ou também grupos e coletividades indeterminadas de pessoas?); c) do delineamento de seu objeto (abrange apenas uma vaga no ensino fundamental ou o direito à realização de políticas públicas?). Quais são as implicações do reconhecimento do direito à educação como um direito fundamental de caráter social e, consequentemente, o tipo de prestações exigíveis do poder público para a sua satisfação em caso de sua oferta irregular ou insuficiente? (DUARTE, 2007, p. 693).

Assim, podemos afirmar que a trajetória da defesa do direito à educação e à escola pública ainda carrega a noção de que, para quem não tem escola, qualquer ampliação em prol de seu acesso se caracteriza como conquista. Essa ideia ainda está fortemente presente nos documentos oficiais e até mesmo produções científicas na área da EJA, especialmente quando se refere a esta modalidade nas prisões.

O direito à educação precisa, portanto, ser compreendido a partir da história do campo educacional brasileiro, enfocando o processo de universalização da escola pública definida como aquela direcionada às “massas, destinada à educação de toda a população, [...] com esse significado que no século XIX se difundiu a noção de instrução pública [...], tendo como objetivo permitir o acesso de toda a população de cada país à escola elementar” estatal (SAVIANI, 2002, p. 185). No século seguinte, a educação pública se vincula à noção de democracia e consequentes dinâmicas para sua universalização, tanto em termos de ampliação do número de pessoas que teriam acesso, quanto em relação à questão da qualidade, expressa pelos movimentos de renovação pedagógica.

O processo de industrialização e urbanização no país estimula pressões sociais para aumento da instrução pública, contexto em que o analfabetismo é visto como doença social a ser erradicada. Assim, soluções pela via de reformas surgem na década de 1920, sob extensão das ideias pedagógicas renovadoras em prol de maior qualidade à educação, contudo, “o Poder Nacional permanece, ainda, à margem dessas discussões, [...] somente após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular” (SAVIANI, 2002, p. 193). Com isso, depois das conquistas na “Revolução, é criado o Ministério da Educação e Saúde e a educação começa a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional” (SAVIANI, 2002, p. 193).

Após treze anos da Constituição de 1946, foi aprovada a LDBEN nº 4024 (BRASIL, 1961) com diversas limitações da lei. Como salienta Saviani (2002, p. 194), o Estado poderia se eximir de garantias da oferta de escolarização, se comprovada pobreza da família ou déficit de escolas em determinadas regiões. Destarte, “reconhecia-se uma realidade limitadora da democratização do acesso ao ensino fundamental, sem dispor os mecanismos para superar essa limitação”.

Tal insuficiência não foi resolvida com as reformas na LDBEN, principalmente pelas diretrizes e bases fixadas ao ensino de primeiro e

segundo grau mediante a Lei nº 5692, de 1971. Nesse sentido, nas “regiões menos desenvolvidas, nas escolas mais carentes, portanto, para a população de um modo geral, a terminalidade real resultaria abaixo da legal” que correspondia a onze anos, ou seja, “chegaria até os dez anos de escolaridade ou oito, sete, seis ou mesmo quatro anos como no antigo curso primário”, mas, mesmo assim, nos casos de aligeirada formação esses estudantes, provenientes das classes populares, receberiam alguma instrução que possibilitasse inserção imediata no mercado de trabalho (SAVIANI, 2002, p. 195).

Cury (2008, p. 295) chama atenção para o conceito hodierno de educação básica, inserido no campo jurídico educacional. Para ele, tal acepção significa o direito à educação positivado no Estado democrático de direito, que carrega uma trajetória de disputas, sobre a qual ele descreve:

Da instrução própria das primeiras letras no Império, reservada apenas aos cidadãos, ao ensino primário de quatro anos nos estados da Velha República, do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1934 à sua extensão para oito anos em 1967, derrubando a barreira dos exames de admissão, chegamos ao direito público subjetivo e ao novo conceito ora analisado.

É importante considerarmos que o conceito de educação básica, além da reordenação do ensino fundamental, enseja o empenho de universalizar o ensino médio na “perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condição de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem dirige” (SAVIANI, 2000, p. 210).

A respeito desse histórico, convém destacar que a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, pela primeira vez na história, afirma a educação como um direito de todos, a ser ministrada pela família e poderes públicos. A Constituição Federal de 1946, do período do Estado Novo, foi base para a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) do país, promulgada em 1961. Nessa Carta Magna se retoma a educação como direito de todos, ainda que somente o ensino primário fosse considerado obrigatório e subsidiário ao Estado. Assim, conflitos “entre público e privado, ensino laico ou religioso, centralizar ou descentralizar, demandaram muito tempo de discussão” e são alguns

dos motivos pelos quais a LDBEN tenha levado tanto tempo para sua promulgação (SARTORI, 2011, p. 31).

Posteriormente, a Constituição militar de 1967 sustenta parte dos princípios gerais da educação – direito a todos, liberdade de ensino, igualdade de oportunidades e limites da gratuidade. No entanto, uma emenda subsequente, em 1969, trouxe caráter mais ditatorial em relação à sua antecessora, esvaziando avanços das Cartas de 1934 e 1946. Isso nos permite entender movimentos em prol da reforma da LDBEN (BRASIL, 1961), oficializada pela Lei 5692 de 1971 (BRASIL, 1971).

Com relação à EJA, as mudanças na LDBEN de 1961 foram feitas, após dez anos, como aponta Ventura (2011, p. 13), sob a justificativa de que aquela era “considerada demasiadamente humanista pelos intelectuais orgânicos do capital internacional, associados ao empresariado nacional, [e] veio conseqüentemente, a ser apontada como incapaz de responder às exigências do desenvolvimento do País”. Portanto, a Lei nº 5692/71 buscou materializar soluções para as críticas apresentadas regulamentando a EJA, “diferenciando-a do ensino regular básico e secundário, abordando, inclusive, a necessidade da formação de professores especificamente para ela”. Dessa forma, mesmo “no auge do período de ditadura civil-militar, esse instrumento legal, contraditoriamente, representou a ampliação, em nível legislativo, das oportunidades educacionais” (VENTURA, 2011, p. 13).

Nesse contexto, quanto à educação de adultos, convém retomar o Parecer nº 699/1972, do Conselho Federal de Educação, que destaca como funções do ensino supletivo: “a suplência (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o suprimento (complementação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização.), a aprendizagem e a qualificação” (SARTORI, 2011, p. 28).

Por isso, as perspectivas de restrição da participação política da sociedade, aliadas a um anseio modernizador e industrial durante o regime militar, fazem com que a educação de adultos tenha uma finalidade formativa essencialmente técnica, desconsiderando aspectos da aprendizagem de estudantes, de acordo com os textos legais. Cabe salientar, como alerta Sartori (2010; 2011), que no âmbito das práticas efetivadas nesse período as “iniciativas de educação popular, por exemplo e não somente, vão buscar romper com esse conceito de

suplência buscando constituir novos saberes e práticas a serem desenvolvidas com os jovens e adultos [...]” (SARTORI, 2011, p. 48).

Portanto, é esta a noção que precisamos manter presente quanto ao direito à educação em prisões, pois a Lei de Execução Penal (LEP) de 1984, a ser analisada em detalhes mais à frente, apresenta o direito à “instrução escolar e o ensino supletivo”, tendo por base essa lógica e o aparato legal da década 1970.

No entanto, mediante o contexto de abertura política, como afirma Cury (2008, p. 297), houve espaço para um “ordenamento jurídico, movido por essa onda contestatória e esperançosa, capaz de incorporar conceitos novos, [...] que dessem forma à nova substância nascente”, ainda que isso ocorresse diante do confronto entre o grupo que defendia a educação pública, laica e gratuita a todos, contra o setor privado, que buscava articular mecanismos de acesso de verbas públicas. De acordo com o autor, a LDBEN de 1996, mesmo ante as disputas, trouxe o conceito de Educação Básica como “direito de todos a ser realizado em uma educação escolar que contivesse elementos comuns”, tendo, por um lado, o “combate à desigualdade, à discriminação e à intolerância, [e] de outro, o apontamento da condução da educação escolar pelo princípio, também novo, da gestão democrática” (CURY, 2008, p. 298). A esse respeito apresenta reflexões sobre

[...] a noção de comum associada à Educação Básica é um direito (em oposição a privilégio) e busca, em sua abertura universal, o aprendizado de saberes válidos para toda e qualquer pessoa, [...] vai mais além de um “para todos”, reportando-se a conhecimentos científicos, à igualdade, à democracia, à cidadania e aos direitos humanos. (CURY, 2008, p. 300).

Desse modo, a garantia de direitos sociais caminha lado a lado com determinados interesses políticos – sem essa clareza não podemos realizar reflexões a esse respeito. Além disso, ao se consolidar como direito o acesso à escola pública, surge o desafio de avaliar se todos aprendem, mas isso exige questionar a cultura escolar em seus padrões, que historicamente vem se constituindo como modelo imposto às classes populares pautado nas mais diversas violências (BOTO, 2005, p. 788).

Por conseguinte, se na primeira geração dos direitos humanos o foco estava nas liberdades individuais, na segunda a premissa é “todos

na escola; em uma escola de boa qualidade – capaz de incorporar crianças de diversas tradições familiares, comunidades e identidades”; enquanto, na terceira geração, o debate se amplia destacando a necessária revisão da “cultura escolar à luz de questões advindas do debate atinente à diversidade [...], é forçoso reconhecer que os mesmos saberes traduzem uma mundividência de matriz eurocêntrica, masculina, branca, capitalista e ocidental” (BOTO, 2005, p. 789-790). Aqui está situado o debate que surge trazendo à tona as ações afirmativas, distributivas e as políticas públicas focalizadas nos segmentos que tiveram negados historicamente seus direitos mais básicos. Auxilia-nos a pensar sobre isso a ideia apresentada por Cury (2002, p. 255):

A dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença.

Portanto, há que se pensar numa defesa das diferenças correlata à igualdade. O princípio da igualdade se aplica sem discriminações, assim, diante da realidade concreta de uma pessoa, cada situação deve ser contextualizada para aplicação da norma universal. Sem o direito à igualdade, o direito à diferença “corre o risco de políticas erráticas e flutuantes ao sabor de cada diferença”. Com esse entendimento, a

Educação Básica deve ser objeto de uma política educacional de igualdade concreta e que faça jus à educação como o primeiro dos direitos sociais inscrito na Constituição Federal de 1988, enquanto [...] direito civil inalienável dos direitos

humanos e direito político da cidadania. (CURY, 2005, p. 189).

Cury (2002, p. 245) possui elaborações a respeito da articulação entre: direito à educação, direito à igualdade e direito à diferença. A partir dela, discute o direito à educação escolar enquanto exigência contemporânea que se vincula aos processos produtivos, respondendo a “valores da cidadania social e política”. Para esse autor, a UNESCO tem empreendido grande esforço para promover a universalização do ensino fundamental em todos os países, mesmo ante as dificuldades geradas, em diferentes contextos, pela desigualdade social. Isso revela uma tendência à internacionalização (CURY, 2022, p. 247) que, em nossa leitura, denota o empenho dos organismos internacionais por meio de suas agências, nesse caso pela UNESCO, para impor ao Brasil uma agenda no âmbito educacional, subordinada ao desenvolvimento econômico mundial, no qual as nações dominantes definem os lugares destinados (e o papel a desempenhar) aos países ditos periféricos.

Por isso a lei não pode ser compreendida apenas como um instrumento que assegura os direitos sociais; seus dispositivos possuem, muitas vezes, caráter contraditório que comporta uma dimensão de luta por efetivações democráticas. Mesmo diante do conjunto de leis que assegura o direito à educação, a maior parte dos países que sofreram processos de colonização e escravidão ainda enfrenta seus dilemas advindos da desigualdade social, geralmente “associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social” (CURY, 2002, p. 258).

Há, nesse sentido, a história da produção de um direito social envolvendo jogos de forças sociais em conflito. Por isso,

tanto a ampliação dos direitos civis e políticos como a inserção de direitos sociais não são apenas uma estratégia das classes dirigentes que aí teriam descoberto, na solução coletiva, diversas vantagens que o anterior sistema de autoproteção não continha. Esses direitos são também um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos da classe trabalhadora, que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política. (CURY, 2002, p. 253).

Nessa lógica, as classes dirigentes tinham como foco seus interesses, não necessariamente um projeto de sociedade em que todos(as) pudessem alcançar o suposto exercício pleno da “cidadania”. Ou seja, mesmo que o direito à educação se fizesse recorrente nos discursos, “preocupadas mais com o seu enriquecimento econômico e preservação de seus privilégios, as elites dos países latino-americanos desconsideraram a importância efetiva da educação” (CURY, 2002, p. 258).

Portanto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) indica o direito à instrução indistintamente, e na segunda metade do século XX os documentos vêm apontando nessa direção tendo em vista a condição das pessoas privadas de liberdade. Entretanto, essa compreensão nos permite afirmar que o debate sobre o direito à educação das pessoas encarceradas começa a ter visibilidade na transição da segunda para a terceira geração de direitos humanos, conforme categorizações supramencionadas por Boto (2005, p. 795):

[...] a escola que projetamos será aquela que nos possibilite desfrutar de tudo o que deveria pertencer à humanidade. Tudo o que seja, enfim, mais radicalmente humano porque mais abrangente, mais generoso, mais fraterno; tudo o que incorpore – então – mais gente; tudo o que esclareça melhor pela ação da racionalidade – tudo isso tende, sim, a ser mais universal. O domínio desse repertório clássico supomos ser valioso para que o estudante decifre melhor enigmas e obstáculos de seu cotidiano.

Todavia, ao realizar uma análise sobre tal direito nos contextos privativos de liberdade, como claramente mostram os dados, talvez a ideia de direito à educação em prisões ainda esteja muito vinculada à primeira geração dos direitos humanos, visto que, em muitas situações, diante de órgãos e agentes da execução penal ou da própria sociedade, de um modo geral, o debate ainda se restrinja à desconstrução da noção de que a educação seja um privilégio para os ditos “criminosos”.

Acredito que Cury (2002, p. 259) contribua ao problematizar a necessidade em declarar e reconhecer o direito à educação. Para ele, isso se torna necessário: “para retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que continuam a ser portadores de um direito importante”, a ser cobrado em nosso Estado democrático de

direito, tendo em vista que o Brasil assume o ensino fundamental como direito desde 1934 e como direito público subjetivo desde a Constituição Federal de 1988.

A falta de garantias das ofertas educacionais nas prisões pode também ser examinada pela política educacional desenvolvida no Brasil, caracterizada “pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas através de mecanismos que forcem os municípios a assumir o ensino fundamental”. Existe, dessa forma, uma indução para a “descentralização traduzida na flexibilização, diferenciação e diversificação do processo de ensino, mas uma centralização do controle dos seus resultados”, direcionada pelo Ministério da Educação (SAVIANI, 2002, p. 196).

Segundo Saviani (2002, p. 198), este modelo tem uma inspiração norte-americana que apresenta uma série de “distorções” e profundas desigualdades, pois “nos Estados Unidos é comum ocorrer que um significativo número de jovens chegue a concluir o ensino médio e até mesmo a ingressar na universidade sendo praticamente analfabetos” – situação não comum nos países europeus. Isso significa que, “na verdade, considerando o que nós sequer chegamos a universalizar a escola elementar”.

Isso significa que em nosso país ainda não foi possível estabelecer um sistema educacional de abrangência nacional, também por conta da referida influência, que nos afasta do objetivo de assegurar para todos uma “igualdade de acesso aos bens culturais, [...] o Estado brasileiro não se revelou, ainda, capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública democrática de âmbito nacional”, como discute Saviani (2002, p. 199).

Nessa perspectiva, o direito à EJA EM EPRL necessita ser compreendido em um debate mais amplo, considerando que o propósito da sociedade moderna de ofertar educação pública nacional e democrática se constitui como grande desafio em pleno século XXI.

A discussão do direito à educação precisa ter como referência que o Brasil se “constitui como um Estado social de direito de inspiração democrática por imposição constitucional” (DUARTE, 2007, p. 693). Sua organização, de acordo com preceitos da Carta Magna (1988), pauta-se, portanto, na cidadania, no pluralismo político, na soberania popular e dignidade da pessoa humana, tendo como objetivos republicanos fundamentais a consolidação de uma sociedade livre, justa e solidária, assim como a redução das desigualdades sociais.

O Estado social incumbe o poder público de atividades obrigatórias em favor do coletivo que, para além de elaborações legais, exige instauração de políticas públicas e exercício constante das funções de planejamento visando à implementação de sistemas públicos (de saúde, previdência, educação etc.). Ou seja, ultrapassa as noções referentes a um Estado de direito liberal, cujo instrumento principal de atuação é a lei, e incorpora a garantia de participação popular, requisito para um Estado democrático de direito. Nessa linha,

[...] a positivação jurídica de valores sociais passou a servir de base não apenas à interpretação de toda a Constituição, mas à criação, direção e regulação de situações concretas. Neste contexto, as leis, no seu sentido de normas abstratas gerais, deixam de ser o instrumento por excelência do Estado, uma vez que a promoção de seus objetivos sociais e a realização do princípio democrático, em sua materialidade, demandam intervenções por meio de políticas públicas. (DUARTE, 2007, 694).

Sendo assim, é possível afirmar que o sistema constitucional brasileiro, no tocante aos direitos fundamentais⁷⁰ sociais, avançou pela “aplicabilidade imediata (art. 5º, § 1º), proteção contra a ação do legislador infraconstitucional (art. 60, § 4º, inciso IV) e, no caso da incorporação dos tratados ou convenções de direitos humanos (art. 5º, §§ 2º e 3º), com valor de emenda constitucional” (DUARTE, 2007, p. 697).

⁷⁰ Direitos fundamentais sociais são direitos humanos incluídos por um sistema constitucional. Assim, os direitos humanos fundamentais constituem “o conjunto institucionalizado de direitos e de garantias do ser humano, que tem por finalidade básica o respeito à sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal, e o estabelecimento de condições mínimas de vida e de desenvolvimento da personalidade humana [...]. A diferença entre ambos é de forma, e não de conteúdo, haja vista que os direitos humanos são institutos jurídicos do direito internacional; ao passo que os direitos fundamentais são institutos jurídicos integrantes do sistema constitucional de norma fundante do ordenamento jurídico interno” (BRANDÃO, 2014, p. 05). Os direitos possuem como mecanismos de proteção as garantias instrumentais que asseguram o respeito aos direitos declarados constitucionalmente.

Quando a CF/88 reconhece a educação como direito de todos(as), caminha na direção de sua universalidade, faz-se necessário então não perdermos de vista que este deve ser assegurado independente de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, IV). Essa noção, associada com os fins de justiça social, nos leva a crer que os direitos sociais devem buscar reduzir desigualdades intrínsecas a sociedades de classe.

Isso significa que a EJA tem de colocar no debate da educação brasileira o “direito à educação como direito histórico e concreto e não como um direito abstrato e generalista”, entretanto, quanto mais marcante essa defesa do direito à educação, ou seja, “quanto mais se fala de educação como direito, mais os excluídos aparecem. Maiores e mais rígidos os rituais de seleção, reprovação, exclusão” (ARROYO, 2006, p. 29).

Assim, professores(as) da modalidade EJA atuam nos espaços de privação e restrição de liberdade para oferta da Educação Básica em prisões, tendo em vista que o Estado deve assegurar obrigatoriamente o acesso ao Ensino Fundamental e Médio. Para compreender como funcionam as propostas e ofertas educacionais aos sujeitos privados/restritos de liberdade é importante tomar como referência um conjunto de dispositivos legais, de modo articulado às principais legislações em relação à EJA. Na sequência estão algumas das bases legais que nos auxiliam a compreender como deve se organizar os aspectos vinculados à educação nesses espaços.

Nossa Constituição Federal em vigência, promulgada em 1988, inclui o direito à educação nas garantias fundamentais aos cidadãos brasileiros, em seu art. 205, como “direito de todos e dever do Estado e da família [...] 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” (BRASIL, 1988). Tal direito deve ser assegurado com base nos princípios (art. 206) de igualdade em termos de acesso e permanência, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gratuidade do ensino público, dentre outros.

Nesse sentido, a CF/88 garante, em seu inciso I, do art. 208, o acesso à “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para

todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”⁷¹, enfatizando, no parágrafo § 1º, que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito se constitui como direito público subjetivo. Portanto, a ausência ou irregular oferta do ensino obrigatório por parte do Poder Público deve implicar a responsabilização da autoridade competente (BRASIL, 1988).

Na intenção de garantir a articulação do sistema de educação e sua capacidade em atingir metas, a própria CF/88 estabelece ainda a necessidade em se definir, a cada dez anos, planos nacionais de educação que terão por objetivos precípuos: a erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; ascensão humanística, científica e tecnológica do País; definição de meta para aplicação de recursos públicos em educação.

Considerando que a CF/88 estabelece como um de seus princípios a prevalência dos direitos humanos⁷² e a equivalência constitucional ao previsto em atos internacionais⁷³, cabe retomar para essa discussão, além das previsões da Carta Magna, contributos anteriores para pensar o direito à educação. Dentre esses, convém salientar a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (UNESCO, 1948) que afirma, em seu art. 26, o direito à educação gratuita, pelo menos no tocante ao Ensino Fundamental, que propicie a

⁷¹ Cabe destacar que nas Constituições brasileiras anteriores a extensão aos adultos do Ensino Fundamental e Médio apareciam com caráter de suprimimento/suplência. Por isso a CF/88 garante base ao previsto na LDBEN 9394/96 em vigor, a EJA como modalidade em educação.

⁷² Art. 5º da CF/88: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] XLIX - é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral”.

⁷³ Refere-se a um acordo firmado entre Estados para regular situações e convergir interesses comuns ou antagônicos. Os tratados designam acordos internacionais de notada importância política entre dois ou entre vários países. Os acordos ou declarações estabelecem metas e objetivos globais de cooperação a serem cumpridos, sob o monitoramento de organismos internacionais, por alguns países. Já a convenção ou pacto estabelecem o compromisso dos países que dão anuência e implícita aceitação de mecanismos internacionais de controle. Assim, há referência a uma espécie de convênio entre dois ou mais países, sobre atos multilaterais assinados em conferências internacionais e que versam sobre assuntos de interesse geral.

“expansão da personalidade humana e reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais”, tendo como objetivo maior “a manutenção da paz” entre as nações (UNESCO, 1998, p. 05).

Isso nos permite problematizar o que constitucionalmente se denomina como a progressividade na garantia dos direitos, inclusive dos sociais, expressa inicialmente no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que define, em seu art. 2º, alínea I, como objeto da ação estatal a implementação progressiva de mecanismos que assegurem tais direitos até o máximo dos recursos disponíveis.

Duarte (2007, p. 698-699) enfatiza que há um problema na compreensão dessa ideia, em que a “progressividade vem sendo sistematicamente utilizada como justificativa para postergar, para um futuro incerto”. Na contramão disso, a autora propõe que parâmetros nacionais ou internacionais devam ser por nós acionados, pois é o mínimo a ser garantido em termos de proteção dos direitos humanos.

Essa abordagem requer que sejam travadas lutas constantes em prol do que a CF/88 prevê (art. 206) quanto à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais, a valorização dos profissionais do ensino, a gestão democrática do ensino público e a garantia do padrão de qualidade, compreendida como conjunto que reúne a formação – tanto inicial, como continuada – de professores(as), a disponibilização de material didático, alinhamento de currículos e práticas pedagógicas, e, principalmente, melhoria sob vários aspectos que repercutam qualificação das condições de trabalho docente.

Por isso, tanto se insiste na busca pela consolidação de políticas públicas de Estado que exijam intervenção do poder público, ações com prioridades, medidas nas instâncias legais, administrativas e de financiamento. Duarte (2007, p. 708) destaca que a criação dos conselhos, pelo caráter democrático em vista da “ampliação dos canais de participação da sociedade civil na elaboração, fiscalização e controle de políticas públicas, [...] inseridos na esfera pública por força de lei, são órgãos colegiados, permanentes e constituem espaço de mediação entre o governo e a população”.

Assim, uma análise reflexiva do direito à educação, tendo por fundamento o ordenamento jurídico brasileiro e suas conexões com parâmetros internacionais, como expõe Duarte (2007, p. 710), nos ajuda a compreender as bases da educação como direito fundamental de caráter social. Nesse sentido, a educação:

a) ocupa posição de destaque no ordenamento jurídico, servindo mesmo como razão de ser de toda a ordem jurídica, juntamente com os demais direitos fundamentais; b) tem aplicabilidade imediata, embora sua realização integral só possa se dar de forma progressiva; c) não pode ser suprimida do ordenamento jurídico por meio de emenda constitucional; d) pertence a todos, mas prioriza categorias de pessoas em função de sua condição ou vulnerabilidade; e) mantém o Estado [...] como sujeito passivo, realizando-se e efetivando-se; f) por meio de políticas públicas ou programas de ação governamental; g) por isso vincula a todos os poderes públicos (Executivo, Legislativo e Judiciário), que devem se empenhar ao extremo para adoção de “medidas – legislativas, técnicas e financeiras – até o máximo dos recursos disponíveis, para a satisfação daquilo que foi eleito como prioritário (núcleo mínimo obrigatório), reconhecendo o direito à educação como um verdadeiro direito. (DUARTE, 2007, p. 710).

Sob esse entendimento, nosso ordenamento jurídico prevê – além do respeito aos direitos individuais (liberdade de expressão, direito de voto, direito de ir e vir) – a busca pela efetivação dos direitos sociais. Portanto, de modo algum pode haver tentativa de negação ou esvaziamento destes, o que fere diretamente a finalidade constitucional precípua da concretização dos objetivos de justiça social.

Em paralelo, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948), no seu art. 12, apresenta que toda pessoa tem direito à educação voltada ao preparo “para subsistir de uma maneira digna, melhorar o seu nível de vida e poder ser útil à sociedade [...], a educação compreende a igualdade de oportunidades em todos os casos” (UNESCO, 1948, p. 02).

Nessa mesma linha, a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino (1960), formalizada pela 11ª sessão da Conferência Geral da UNESCO, reitera, supostamente, o direito à educação, em seu art. 1º, sem “qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência”, em função de “raça, cor, sexo, língua, religião, opinião, origem social, condição econômica ou nascimento” (UNESCO, 2003, p.

03). Ou seja, busca efetivar mecanismos contra privação a “qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino”.

E segue, no art. 4º, salientando o compromisso que assumem os países presentes nessa convenção quanto ao desenvolvimento de uma política nacional que vise a promover igualdade de oportunidades educacionais e, principalmente, “encorajar e intensificar, por métodos apropriados, educação de pessoas que receberam instrução primária ou que não a terminaram e permitir que continuem seus estudos em função de suas aptidões” (UNESCO, 2003, p. 04).

Em reforço ao previsto, recebe destaque o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), promulgado no Brasil pelo Decreto no 591/1992, que além do direito à educação elementar gratuita, enfatiza, no art. 13, seu sentido em “fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais”, capaz de viabilizar participação efetiva nas dinâmicas sociais e o pleno exercício do direito aos cidadãos. Assim, os Estados que fazem parte do Pacto assumiram a garantia desse direito, inclusive no art. 13 “o de fomentar e intensificar a educação de base para pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram este ciclo” (BRASIL, 1992).

Carreira e Carneiro (2009, p. 88-89), em relatório que mapeia a oferta de educação em prisões no Brasil, afirmam que quanto ao art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o direito à educação deve se concretizar por quatro princípios: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. Estes têm sido constantemente violados pelo Estado brasileiro (União, Estado e município) que não tem garantido o direito humano à educação das pessoas encarceradas. Quanto à disponibilidade, segundo dados do Ministério da Justiça coletados em 2009, apenas 18% da população carcerária possuía acesso a algum tipo de atividade educativa. No tocante à acessibilidade, as pessoas são profundamente discriminadas no acesso à educação. Com isso, resistências e boicotes existentes dentro do sistema prisional agravam os problemas, contribuindo para a descontinuidade e a baixa qualidade do atendimento.

Em relação à aceitabilidade, que prevê qualificação dos e das profissionais da educação, constata-se ausência de garantia por parte do Estado de padrões mínimos estabelecidos no artigo 206 da CF/88 e art. 4º da LDBEN (1996). No que se refere à adaptabilidade, ainda não se respeitam pertencimentos raciais, religiosos e culturais, apesar dos esforços de alguns profissionais. Isso exige a promoção de formações

que questionem a lógica vigente nos espaços prisionais (CARREIRA; CARNEIRO, 2009).

Nesse mesmo sentido, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, elaborada em San José, Costa Rica, em 1969, reafirma – em relação ao direito à educação – o que já havia sido antevisto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966).

Outro tratado do qual o Brasil é signatário é a Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento (1986), que em seu art. 8º estabelece a responsabilidade dos Estados em adotar as medidas necessárias para a realização do direito ao desenvolvimento e erradicação de injustiças sociais, promovendo acesso aos recursos básicos como alimentação, habitação, saúde, educação, emprego e distribuição de renda.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Jomtien (1990) reforça o direito à educação de crianças, jovens e adultos, reiterando a importância de se manter valores humanistas, trabalhando pela paz e solidariedade num mundo com países interdependentes. Este é o documento que enfatiza a educação como base para promoção individual e social por meio da: aprendizagem; desenvolvimento humano permanente; redução das desigualdades; capacitação técnica/aprendizagem de ofício; resolução de problemas sociais. Além disso, enfatiza as parcerias que devam ocorrer para viabilização de recursos financeiros entre setores públicos e privados, com destaque para o voluntariado. Assim, há uma defesa do direito de acesso à educação, mas esta passa a ser responsabilidade de todos, não somente do Estado.

Em 1993, pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, tem origem a Declaração e Programa de Ação de Viena, que ratifica novo tratado internacional em prol da proteção da promoção dos direitos humanos, inclusive o à educação. Nos anos 2000, é lançada a Declaração do Milênio, também buscando consolidar parcerias mundiais para o desenvolvimento, tendo objetivos na mesma perspectiva, porém com ênfase na erradicação da pobreza e suas implicações, promoção da igualdade de gênero, garantia da sustentabilidade ambiental e universalização da Educação Básica.

Posteriormente, a declaração intitulada *Educação para Todos: o compromisso de Dakar* (2000) reafirma visões da Declaração Mundial de Educação Para Todos de 1990, comprometendo-se com expansões e melhorias no âmbito educacional, estabelecendo um marco e ação regional para as Américas em que a EJA deve ser o foco principal

quanto às reformas implementadas pelos governos. Nessa linha, o documento define que a EJA deve atender as populações consideradas vulneráveis e excluídas; fomentar a construção da cidadania; combinar esquemas de educação formal e não-formal; associar a educação à vida produtiva e ao trabalho; e recuperar o valor social dos professores como “atores insubstituíveis para dos processos educativos de qualidade” (UNESCO, 2000, p. 33).

Dessa maneira, jovens, adultos e idosos não escolarizados por falta da garantia de acesso a esse direito precisam se configurar como prioridade das políticas públicas no campo educacional. Há que se assentir a dívida social que o Estado vem historicamente acumulando com esse e outros grupos. Tal débito sempre aparece como algo difícil de ser “quitado”, pois apesar da obrigatoriedade do poder público, a oferta de Educação Básica ainda se encontra facultada ao Estado, o que permite, em muitas situações, seu escamoteamento – um exemplo está na ínfima oferta de possibilidades educacionais nos espaços de privação e restrição de liberdade.

2.4 ARTICULAÇÕES DA LDBEN/1996 COM AS PREVISÕES DA LEP/1984

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 institui a EJA como modalidade da educação básica, como mencionamos anteriormente. Entretanto, devemos acrescentar a essa discussão tendo em vista o direito à educação, com relação às experiências referentes à elaboração, tramitação e aprovação da LDBEN nº 9394/96 no período de redemocratização, que os interesses e embates em torno de sua formulação refletiu na EJA a “ausência de ações governamentais voltadas aos jovens e adultos trabalhadores” (VENTURA, 2011, p. 02).

A atual LDB levou quase uma década para sua promulgação, após a Constituição Federal de 1988. Os textos iniciais dessa legislação, construídos num amplo diálogo com educadores e a sociedade de maneira geral, previam a gratuidade da educação, seu reconhecimento como direito de todos e que o Estado garantisse, como destaca a Carta de Goiânia (1986) em seu item nº 7 o “ensino fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos os jovens e adultos excluídos da escola ou a que não tiveram acesso a ela na idade própria, provendo os recursos necessários”. Cabe salientar que os debates ampliados dessa pauta, registrados nos substitutivos I e II de Jorge Hage (BRASIL, 1989;

1990), passaram a tratar a EJA com a terminologia educação de jovens e adultos trabalhadores, sempre associada com as noções de direito, gratuidade e a responsabilidade do Estado.

Os rumos na aprovação dessa LDBEN/1996 revelaram além das disputas, os jogos de negociação no Congresso Nacional, que pelas idas e vindas acabaram desconfigurando o propósito inicial, defendido principalmente por trabalhadores da educação, de aprovar uma legislação que fosse continuidade do preconizado pela Constituição Federal de 1988. Para Saviani (2000; 2007) a ideia de suplência ainda marca a EJA na LDBEN/1996, pois em relação ao substitutivo Jorge Hage – que tratava da Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores – a legislação em vigor não tomou por base aspectos que viabilizariam o acesso e a permanência de trabalhadores na EJA como a redução de jornadas ou a previsão de horas para estudo durante a carga horária de trabalho; algo que não seria mesmo inserido no texto legal em tempos neoliberais cujos direitos dos trabalhadores tendem a ser comprimidos, senão eliminados, jamais expandidos (SAVIANI, 2000, p. 215). Segundo ele, o texto aprovado da LDB, após as inúmeras emendas, deixou em aberto a própria compreensão em relação fundamentos da educação pública, além de que o texto acabou tendo um tom mais sugestivo do que propriamente imperativo ou propositivo.

Em análise a LDBEN/1996, Saviani (2000) destaca diferenças entre os objetivos proclamados – indicadores das finalidades gerais – e objetivos reais – que indicam os alvos concretos da ação. Os primeiros estão situados num “plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível”, já os objetivos reais encontram-se num plano em que “se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação às forças que controlam o processo” (SAVIANI, 2000, p. 190). Nesse cenário, os objetivos reais podem se concretizar, ainda que parcialmente em relação ao que fora proclamado, mas também podem também gerar oposições; com esse movimento os objetivos anunciados tendem a camuflar os objetivos reais.

A função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria” a opacidade das relações sociais.

Com efeito, se nas sociedades escravagista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor também de fato e de direito, real e conceitualmente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e a conteúdo. (SAVIANI, 2000, p. 191).

As contradições entre os objetivos anunciados ou concretos carregam as bases da ideologia liberal e podem revelar, como aponta Saviani (2000), sua “força e fraqueza”, ou seja, a força reside na ideia de que o proclamado se torna expressão universal, representando “direitos” de todos(as) – a burguesia elabora seus interesses particulares em nome de uma universalidade e os dissemina como porta-voz da humanidade, assegurando assim sua hegemonia, por meio da produção de consenso junto das diferentes classes sociais. A fraqueza consiste no “caráter universal obtido ao preço de uma concepção abstrata de homem [...] a-historicamente (SAVIANI, 2000, p. 191).

Ventura (2011, p. 17), nessa linha, esclarece que nos anos 1990, tendo como lógica que à escola cabe o “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Art. 39), a nova LDB (Lei nº 9.394/96) reservou um espaço privilegiado para a educação profissional, considerada como um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial. No que tange à EJA, pode-se dizer que ela também teve um lugar de destaque, sendo contemplada com um capítulo próprio na nova lei, cujo conteúdo, entretanto, sofreu um claro retrocesso em relação à Constituição de 1988, principalmente pelo fato de referir-se à EJA como “cursos e exames supletivos” (Art. 38), retornando à concepção de educação compensatória.

Ainda que a LDBEN/1996 seja um marco importante e defina a EJA como uma modalidade da Educação Básica, é essencial deixar claro que nesse contexto ela acabou alijada do sistema regular de ensino. Um exemplo disso, foi sua exclusão do financiamento via o Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF), por imposição de um

veto do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso em 1996 (DI PIERRO, 2005).

Para Saviani (2000, p. 210) a LDBEN/1996 pode ser considerada uma “conquista no sentido de se caminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente e universalizado, capaz de garantir a plena escolaridade a toda a população do país”. Contudo, enquanto dispositivo acaba sendo mais indicativa do que propriamente prescritiva, ou seja, uma “lei minimalista” (SAVIANI, 2000, p. 226) que deixa em aberto várias situações para, aparentemente, possibilitar ao MEC que implemente suas ações em vista das atribuições delegadas à União.

Apesar de pequenos avanços em relação ao repasse de recursos às escolas, desde sua aprovação, grande parte da LDBEN/1996 ficou “inócua em face da situação objetiva da educação nacional”, isso por que a lei é produto de uma sociedade dividida em classes, o que faz com que no âmbito das políticas públicas, tanto a organização do sistema de educação nacional quanto os dispositivos legais sofram consequências do “influxo de forças sociais contrapostas que freiam ou impulsionam o desenvolvimento” educacional e legal (SAVIANI, 2000, p. 227). Assim, uma “LDB minimalista” está compatível com o “Estado mínimo”, articulação central na orientação política dominante. Portanto, as orientações, diretrizes e normativas no âmbito da educação necessitam ser examinadas no “quadro da correlação de forças determinado pelas mudanças estruturais e conjunturais em curso no contexto atual” (SAVIANI, 2000, p. 232).

De algum modo, a LDBEN/1996 reitera a EJA “como uma educação de segunda classe, principalmente ao separar a educação básica da formação profissional, particularmente no ensino médio, onde até então existia o curso secundário profissionalizante”, essas afetaram o sistema federal de formação profissional com prejuízos às escolas técnicas e reduziu a atuação estatal no campo da formação profissional, relegando a gestão e o financiamento ao Ministério do Trabalho; e a operacionalização por conta de “instituições da sociedade civil, ONGs, sindicatos e entidades empresariais ou religiosas” (VENTURA, 2011, p. 18).

Para situar análises desses dispositivos, vinculados com a educação, convém retomarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9394/96) que aprofunda princípios constitucionais. Em seu art. 4º, a LDBEN (1996) salienta o dever do Estado com educação escolar pública, em relação à EJA, a ser efetivada com a

garantia acesso público gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos, inclusive aos que não os concluíram em idade considerada própria, ou seja, em idade de escolarização obrigatória (inciso IV).

Essa legislação prevê ainda, em seu inciso VII, a oferta de educação escolar para estudantes da EJA, de acordo com suas características, necessidades e disponibilidades, “garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, p. 02). Cabe destacarmos que a oferta de educação adequada às condições aos estudantes da EJA também recebe destaque no art. 24, § 2º, deste dispositivo legal.

Outro ponto que recebe destaque, por redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, se refere à EJA como “direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída”, ou o Ministério Público, “acionar o poder público para exigí-lo” (BRASIL, 1996, p. 02). Cabe ao poder público, na esfera de sua competência, “I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica”. Nesse mesmo sentido, o art. 25 da LDBEN (1996) enfatiza que as autoridades responsáveis deverão ter como meta construir uma “relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento” (BRASIL, 1996, p. 08).

Em seu art. 1º, parágrafo 2º, a educação escolar deve ser desenvolvida de modo vinculado ao mundo do trabalho e à prática social. E no capítulo II, tratando de disposições gerais para a Educação Básica, a LDBEN (1996) define que esta deverá promover desenvolvimento dos educandos na intenção de lhes assegurar-lhes “formação comum indispensável para o exercício da cidadania e [...] meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 07).

Na Seção V, que trata da Educação de Jovens e Adultos, o art. 37 repete o princípio constitucional da educação como direito, afirmando que “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” (BRASIL, 1996, p. 16). Novamente, no § 1º, do artigo mencionado, a legislação deixa claro que os sistemas de ensino precisarão garantir acesso gratuito à escolarização “aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características

do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. E complementa, no parágrafo § 2º, “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”, devendo a EJA “§ 3º articular-se, preferencialmente, com a educação profissional” (BRASIL, 1996, p. 17).

Nesse sentido, afirma, em seu art. 38, que os “sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. Nas disposições transitórias (art. 87), fica instituída a Década da Educação, diante da qual a União deve elaborar o “Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. E, além disso, prover, conforme inciso II do mesmo artigo, “cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados” (BRASIL, 1996, p. 29).

Portanto, a promulgação da LDBEN (1996) se configura como um marco na EJA e para a própria formação de professores(as), como discutiremos mais à frente, por formalizar algumas questões indefinidas anteriormente, ainda que tenha relegado parte significativa das reivindicações surgidas nos anos oitenta, diante das mobilizações dos educadores e dos movimentos sociais, ao contexto de abertura política do país.

No tocante à EJA, como modalidade em educação, houve a necessidade de compreendermos e detalharmos suas especificidades no âmbito nacional. Tal discussão se materializa no Parecer 11/2000, do Conselho Nacional de Educação, vinculado à Câmara de Educação Básica, que deu base para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de Julho de 2000.

Este Parecer (11/2000) buscava esclarecer dúvidas levantadas pelos sistemas municipais e estaduais de ensino, com relação, principalmente, às funções da EJA e responsabilidades quanto à sua oferta. O documento define três funções precípuas da EJA: 1. Reparadora; 2. Equalizadora; 3. Qualificadora. A primeira se refere ao “direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano, [...] logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento” (BRASIL, 2000, p. 07). Diante disso, o Parecer ratifica o previsto na LDBEN (1996) quanto à necessidade de uma EJA cujo modelo

pedagógico possa “criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p. 09).

A segunda função, aquela equalizadora, enfatiza a oferta da modalidade aos “trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e **encarcerados**” (BRASIL, 2000, p. 09 [grifo nosso]). Convém salientar, em relação aos documentos do campo educacional brasileiro analisados até aqui, que essa é a primeira vez onde se reconhece/menciona os sujeitos privados de liberdade como portadores de direito à Educação Básica. A respeito dessa função, segue a discussão de que

[...] 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. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (BRASIL, 2000, p. 09).

Nessa linha, são reafirmadas, no Parecer 11/2000, noções presentes nos dispositivos supracitados de uma educação que sirva como base para o exercício da cidadania, tendo em vista, na sociedade contemporânea, mudanças e inovações dos processos produtivos.

Assim, se evidencia a terceira função da EJA, a qualificadora, que, de acordo com o Parecer, “mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA” (BRASIL, 2000, p. 11). É defendida como possibilidade de promover permanente atualização de conhecimentos de jovens e adultos por toda a vida, tendo em vista o caráter incompleto do ser humano. Isso aproxima o Parecer do preconizado em atos internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Jomtien (1990); a Declaração intitulada Educação para Todos: o compromisso de Dakar (2000); e a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (1997). Além de reiterar o previsto no Relatório da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI para a UNESCO quanto à

necessidade em se prover uma educação ao longo da vida pautada no universalismo, na solidariedade, igualdade e diversidade.

A esse respeito, convém tecer reflexões quanto às funções delegadas à EJA, tendo em vista que uma educação permanente e ao longo da vida,

difficilmente tem materialidade histórica para ocorrer enquanto se pressupor que ela irá propiciar a todos, de forma abstrata, a atualização de conhecimentos por toda a vida sem, por exemplo, garantir a obrigatoriedade do Estado de ofertá-la (garantindo profissionais, número de horas de formação, local e infraestrutura), e, além disso, sem garantir que as pessoas tenham liberdade de escolha do conteúdo desta formação, ou seja, sem possibilitar que ela seja desatrelada das necessidades imediatas do mercado e que possa responder ao desenvolvimento das mais variadas potencialidades humanas. (VENTURA, 2013, p. 33).

Retomadas as três funções da EJA, o Parecer discute os artigos 37 e 38 da LDBEN (1996), postulando que a EJA se destina a um “contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho”, em condição de empregados ou desempregados, que não tiveram acesso à escolarização universal em idade obrigatória (BRASIL, 2000, p, 27). Tal acesso pode ter sido inviabilizado por motivos diversos. O Parecer 11/2000 afirma “aos limites já postos pela vida, não se pode acrescentar outros que signifiquem uma nova discriminação destes estudantes como o de uma banalização da regra comum da LDBEN” (BRASIL, 2000, p, 34). Diante disso, a oferta desta modalidade compete, sobretudo, aos estabelecimentos públicos de ensino.

O referido Parecer reitera a CF/88 e a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, da UNESCO (1960), quando aborda uma discussão em relação aos preconceitos ligados com questões etárias de demandantes da EJA salientando que

quando o Brasil oferecer a esta população real condições de inclusão na escolaridade e na cidadania, os “dois brasis”, ao invés de mostrarem apenas a face perversa e dualista de passado ainda

em curso, poderão efetivar o princípio de igualdade de oportunidades de modo a revelar méritos pessoais e riquezas insuspeitadas de um povo e de um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e democrático. (BRASIL, 2000, p. 67).

Em complemento, o item titulado “O direito à educação”, chama atenção para a formação escravocrata e hierárquica do país, o que faz com que a EJA fosse (ou seja) vista como uma compensação e não como um direito. Tal tradição tem sido alterada nas últimas décadas por nossos códigos legais, mas “ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 2000, p. 66). Isso é fruto da contradição de uma educação concebida pela burguesia, como explica Saviani (2000, p. 193), ela consolida a divisão dos homens entre aqueles com “profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas delimitadas e os que desenvolviam “profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo” (preparo das elites e classe dirigente). Essa cisão se traduz no modelo dual de escola – uma destinada aos trabalhadores e a outra (escolas de ciências e humanidades) para formação dos futuros dirigentes.

Nessa linha, de acordo com Ventura (2013, p. 30), o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 representa uma valorização da EJA e uma ferramenta importante aos profissionais que atuam na modalidade que trouxe, por um lado, algumas conquistas, mas, por outro, limitações político-ideológicas atreladas ao momento histórico de sua elaboração. Podemos considerar como avanços “a ênfase da EJA como direito público subjetivo, o reconhecimento da sua especificidade como uma modalidade de ensino [como] referência à função reparadora, enquanto restauração de um direito negado”, a responsabilização dos sistemas de ensino por sua oferta, baseada em propostas pedagógicas alinhadas às necessidades do seu público.

Já as duas outras funções atribuídas à EJA merecem análises mais cuidadosas, como alerta Ventura (2013), pois a primeira baseia-se numa “discriminação positiva (políticas afirmativas)” e a segunda, “na noção de educação continuada ou educação ao longo da vida”. A função equalizadora associada com a equidade se coloca como a possibilidade de redistribuição para maior igualdade em determinadas situações, ou seja, ao indivíduo que não foi assegurada a formação básica, independentemente das razões, caberá “restabelecer sua trajetória

escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade”. Isso significa que

[...] ao ignorar a desigualdade real como elemento fundamental que define a sociedade de classes, parte do pressuposto da igualdade legal, baseada numa liberdade abstrata, fundamento do Estado Liberal. Apesar de à primeira vista parecer um avanço, a disposição de reafirmar o preceito constitucional do direito de todos à educação, ao se sustentar apenas na igualdade formal, revela um claro predomínio da concepção liberal de indivíduo. Assim, ao oferecer oportunidades equânimes (o mesmo ponto de partida, mesmo que tardiamente) para que todos possam competir na sociedade, o mérito individual (esforço, empenho etc.) continuaria justificando a desigual posição ocupada pelas pessoas na sociedade, escamoteando as relações de produção que ocorrem na sociedade capitalista. (VENTURA, 2013, p. 31).

Essa noção se vincula com a terceira, preconizada à EJA, a qualificadora, que tem como foco a oferta permanente de atualização de conhecimentos no decorrer de toda a vida. Assim, partindo das ideias de incompletude humana e potencial para um constante desenvolvimento, ganha legitimidade nas políticas públicas educacionais o conceito de educação ao longo da vida, como discutiremos mais à frente.

Cabe acrescentarmos que as bases legais para a EJA, hoje, envolvem, além do Parecer 11/2000, outros documentos: o Parecer CNE/CEB nº 6/2010, que institui, com a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância; e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013). Tais documentos retomam as discussões realizadas no Parecer anterior no que se refere ao direito à educação como direito humano, envolvendo pressupostos constitucionais, a LDBEN (1996) e respectivas associações com atos internacionais, reconhecendo a educação como direito inalienável que tem por fim o desenvolvimento

de todos como seres sociais capazes de participar na vida social, política e cultural.

Há uma retomada da Conferência Nacional de Educação Básica, realizada em 2008, a partir da qual foram mapeadas demandas para consolidação de uma política para a EJA, em que se pudesse garantir: “formação integral, alfabetização e demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade”. Tal política, tendo por fundamentos a inclusão e a qualidade social, requer melhorias no processo de “gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da Educação Básica, a implantação do sistema integrado de monitoramento e avaliação, uma política específica de formação permanente” de professores efetivamente licenciados, bem como “maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios” (BRASIL, 2010, p. 10-11).

Retomando ainda definições vinculadas à educação em prisões, essas Diretrizes reiteram as definições quanto à oferta da EJA, em termos de duração dos cursos, assegurando a “organização de propostas experimentais para atendimento às demandas específicas de organização do trabalho pedagógico nas escolas e sistemas, especialmente para a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas privadas de liberdade ou hospitalizadas”, sob autorização do órgão do respectivo sistema (BRASIL, 2010).

Além disso, a EJA também se ampara pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010, regulamentado pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. O referido Parecer traz discussões para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, confirmando posições das resoluções de base da EJA, incluindo a Resolução CNE/CEB nº 01/2000, destacando, para além do direito à EJA, o direito de aprender como “intrínseco ao direito à dignidade humana, à liberdade, à inserção social, ao acesso a bens sociais, artísticos e culturais, significando direito à saúde em todas as suas implicações, ao lazer, ao esporte, ao respeito, à integração familiar e comunitária” (BRASIL, 2010, p. 22).

Mediante uma breve reflexão sobre sociedade e educação, o Parecer discutindo as Diretrizes da Educação Básica apresenta, em seu item 2.5, a Organização da Educação Básica, detalhando suas etapas, afirmando que a EJA – na oferta do Ensino Fundamental e Médio – deverá manter a previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para alguns públicos como os “habitantes de

zonas rurais, indígenas e quilombolas, adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2010, p. 35).

Por isso, segundo o Parecer 07/2010, os cursos de EJA devem se pautar na flexibilidade, tanto de currículo, quanto de tempo e espaço, para que seja: “I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos” (BRASIL, 2010, p. 36). A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, traz ainda, em seu capítulo I, demarcações em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) que cada instituição educacional que oferta Educação Básica precisa (re)construir, como “sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social”. Segue no § 1º, tratando da autonomia da instituição educacional que se baseia “na busca de sua identidade, expressa na construção de seu projeto pedagógico⁷⁴ e regimento, enquanto manifestação de seu ideal de educação”, sob uma ordenação pedagógica das relações escolares em perspectiva democrática. Tais aceções em torno da flexibilidade exigem um olhar atento, pois podem camuflar o direito efetivo à educação.

⁷⁴ Nesse sentido, o PPP (art. 44) “enquanto instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social”, precisa apresentar “I - o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo; II - a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar; III - o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura-professor-estudante e instituição escolar; IV - as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico; V - a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola; VI - os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil); VII - o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar; VIII - o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes; IX - as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa; X - a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional.

Anterior à CF/88⁷⁵, temos a Lei nº 7.210, de 13 de julho de 1984⁷⁶, que institui a Execução Penal no país, cujo conteúdo torna-se essencial para reflexões a respeito da oferta de educação em prisões, ou obstáculos para isso, assim como elementos que nos ajudam a compreender como particularidades desses espaços e de sujeitos que neles se inserem marcam a docência na/da EJA.

O referido dispositivo salienta seu intuito em alinhar a execução da pena à “integração social do condenado e do internado” (art. 1º). Aspectos referentes à educação estão contemplados no capítulo II, subjacente à Assistência ao preso, internado ou egresso do sistema, como dever do Estado, objetivando, em seu art. 10: “prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”. O que denota uma finalidade de caráter “salvacionista” da educação e ao mesmo tempo, se

⁷⁵ Como os principais direitos de índole constitucional, são reconhecidos e assegurados, dentre outros: o direito à vida; o direito à integridade física e moral; o direito à propriedade material e imaterial; o direito à liberdade de consciência e de convicção religiosa; o direito à instrução; o direito à assistência judiciária; o direito às atividades relativas às ciências, às letras, às artes e à tecnologia etc.; todos os meios curativos, educativos, morais, espirituais e de outra natureza e todas as formas de assistência de que pode dispor. Em obediência a estes princípios sobre os direitos da pessoa presa, a LEP promulgou, no seu art. 11, que a assistência será material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa.

⁷⁶ Além da LEP/84 existem legislações correlatas que tratam da oferta de educação em prisões, dentre as quais destacamos a Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, em que o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) fixa Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil. Alinhando-se aos princípios da Declaração Universal dos Direitos do Homem e daqueles inseridos nos Tratados, Convenções e regras internacionais de que o Brasil é signatário, quanto à educação este documento aponta, em seu cap. XII, art. 38, que a “assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso”, sendo obrigatório acesso ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental (definido como ensino primário) e os cursos de alfabetização obrigatórios para analfabetos. No art. 41 ficam os estabelecimentos prisionais responsáveis em disponibilizar biblioteca com acervo de “conteúdo informativo, educativo e recreativo, adequados à formação cultural, profissional e espiritual do preso”. Também deve se manter o direito à participação em curso por correspondência, rádio ou televisão. No capítulo XXI, que trata do trabalho, se define no art. 56, inciso VII, que haverá regulamentação para estabelecer uma jornada de trabalho diária e semanal compatível com tempo para lazer, descanso, educação e outras atividades que visem à reinserção social.

sintoniza com a ideia de Wacquant (2004, p. 455): a prisão como “aspirador social”.

A assistência, nesse caso, abrange, conforme art. 11, aspectos relativos às dimensões: “I - materiais; II - saúde; III - jurídica; IV - educacional; V - social; VI - religiosa”. A seção V do segundo capítulo aborda a assistência educacional como “instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” (art. 17) (BRASIL, 1984, p. 02).

Convém destacar que a LEP/84 assegura oferta dos ensinos fundamental e médio, este com formação geral ou educação profissional. E expõe em artigos subsequentes que, aos sujeitos privados ou restritos de liberdade, devem ser asseguradas ofertas educacionais, fruto de parcerias entre entidades públicas ou privadas (art. 20), envolvendo programas de educação a distância, a utilização de novas tecnologias de ensino, assim como o ensino profissional de iniciação ou aperfeiçoamento técnico, destacando que essas propostas devem estar adequadas às condições das mulheres. O que evidencia, por um lado, a desresponsabilização estatal.

A esse respeito convém salientar as contribuições da Lei nº 13.163, de 2015, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff (2011/2016), que induz implantação da oferta do ensino médio, regular ou supletivo, de nível médio nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. Embora exista um equívoco conceitual na inclusão feita na LEP/84, quando, no § 2º, afirma que os sistemas de ensino devem oferecer aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. Conforme discute Cury (2000) no Parecer CNE/CEB 11/2000, a noção de suplência vinculada à EJA deixa de existir porque esta se transforma, na LDBEN (1996), em modalidade de ensino. Portanto, segundo ele, a denominação supletiva utilizada anteriormente pode ser atrelada apenas aos exames supletivos, a serem também oportunizados aos sujeitos da EJA que optem por essa forma de obtenção de seu certificado do ensino fundamental ou médio, e não aos cursos de EJA. Desse modo, os exames como possibilidade que visam ao atendimento de demandas específicas de EJA não devem significar a dispensa da Educação Básica em idade obrigatória, nem tampouco a desresponsabilização do Poder Público para oferta de escolarização presencial na EJA. A esse respeito, Cury (2000) esclarece, em relação ao art. 38 da LDBEN 9394/96, que ao tratar da oferta de EJA, “a redação, do ponto de vista gramatical, dá margem à interpretação ambivalente, o novo conceito da EJA sob o novo

ordenamento jurídico, considerando-se o conjunto e contexto da lei, reserva o adjetivo somente para os exames” (BRASIL, 2000, p. 31).

Além disso, há previsão da disponibilização de bibliotecas para “todas as categorias de reclusos, providas de livros instrutivos, recreativos e didáticos” (art. 21). Isso se compatibiliza com o direito que o sujeito privado/restrito de liberdade possui, conforme a LEP/84, de manter contato com o mundo exterior também por meio da leitura (BRASIL, 1984, p. 03).

Ainda no tocante à assistência educacional, chama atenção o acréscimo na LEP/1984 da Lei nº 13.163, de 2015, que define, no art. 21-A, a realização de um censo penitenciário⁷⁷ para mapear:

- I - o nível de escolaridade dos presos e das presas
- II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos;
- III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos;
- IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo;
- V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas. (BRASIL, 1984, p. 03).

No capítulo que trata dos deveres, direitos e disciplina, na seção II, ficam imbuídas as autoridades⁷⁸ envolvidas no processo de execução

⁷⁷ Conforme mencionado anteriormente, o último censo penitenciário oficial foi divulgado em 1995. Desde então, temos levantamentos parciais de dados do sistema prisional. Recentemente, a Ministra do Supremo Tribunal Federal, Magistrada Carmem Lúcia, tentou suscitar iniciativas para mapeamento desses dados que deram origem ao relatório publicado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em 2017. Além disso, a referida Ministra tem promovido ações para isso, como mostra a reportagem: RAMALHO, Renan. Cármem Lúcia conversou com Temer sobre censo do sistema penitenciário, “Política”, **G1**, 09 jan. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/carmen-lucia-conversou-com-temer-sobre-censo-do-sistema-penitenciario>. ghtml> e uma entrevista concedida ao programa Roda Viva da TV Cultura em 17 de outubro de 2016.

⁷⁸ Os órgãos da execução penal são: I - o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária; II - o Juízo da Execução; III - o Ministério Público; IV - o Conselho Penitenciário; V - os Departamentos Penitenciários; VI - o Patronato; VII - o Conselho da Comunidade. VIII - a Defensoria Pública.

da pena de garantir a integridade física e moral das pessoas privadas/restritas de liberdade (art. 40). No art. 41, como direitos, constituem-se elementos básicos para sobrevivência (alimentação, vestuário etc.) e questões dispostas no inciso VII: “assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa”. Entre os outros itens situa-se o destaque que recebe o direito do recluso ao trabalho; fica mantido, inclusive, que deve haver uma “proporcionalidade na distribuição do tempo para o trabalho, o descanso e a recreação” (BRASIL, 1984, p. 06).

Ao analisarmos a LEP/84, é possível identificar que dentro das competências de cada um dos órgãos da execução penal há alguma aproximação de responsabilidades destes, com a elaboração de políticas para garantia da oferta de educação nas prisões. Isto porque cada um deles possui como responsabilidade a fiscalização (mais ou menos direta) sobre a execução da pena, e, nesse sentido, o dever de verificar periodicamente o cumprimento dos direitos garantidos pelo Estado aos sujeitos em privação de liberdade. Contudo, o Conselho Penitenciário⁷⁹, órgão consultivo e fiscalizador da execução da pena, tem suas incumbências mais claramente vinculadas com a manutenção das assistências às pessoas presas, condenadas ou não. Os Departamentos Penitenciários em âmbito federal ou estadual também possuem como atribuição a formação dos profissionais que atuam no sistema prisional, assim como a realização de “ensino profissionalizante do condenado e do internado” (BRASIL, 1984, p. 12).

Dentre os órgãos da execução penal, está o Conselho de Comunidade⁸⁰, que parece ser a instância mais objetivamente comprometida com a escuta aos sujeitos privados/restritos de liberdade,

⁷⁹ O art. 69 da LEP/84 prevê: “§ 1º O Conselho será integrado por membros nomeados pelo Governador do Estado, do Distrito Federal e dos Territórios, dentre professores e profissionais da área do Direito Penal, Processual Penal, Penitenciário e ciências correlatas, bem como por representantes da comunidade”.

⁸⁰ Segundo art. 80 da LEP/84, “Haverá, em cada comarca, um Conselho da Comunidade composto, no mínimo, por 1 (um) representante de associação comercial ou industrial, 1 (um) advogado indicado pela Seção da Ordem dos Advogados do Brasil, 1 (um) Defensor Público indicado pelo Defensor Público Geral e 1 (um) assistente social escolhido pela Delegacia Seccional do Conselho Nacional de Assistentes Sociais”.

elaborado a partir de entrevistas e relatórios mensais⁸¹ sobre as situações vivenciadas cotidianamente nas prisões, encaminhando-os ao Juiz da execução e ao Conselho Penitenciário.

Os estabelecimentos penais⁸² no Brasil devem comportar, de acordo com a legislação em vigor (art. 83 da LEP/84), estrutura⁸³ que oportunize oferecer assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva, bem como instalação destinada a estágio de estudantes do ensino superior.

No Título V da LEP/84 estão aspectos que ligam a execução de pena a questões educacionais, definindo que condenados em regime semiaberto poderão obter autorização de saída temporária para “frequência a curso supletivo profissionalizante, bem como de instrução do 2º grau ou superior, na Comarca do Juízo da Execução”, inciso II do art. 122 (BRASIL, 1984, p. 20).

Convém salientar ainda que desde 2011, pela atualização da LEP/84 a partir da Lei nº 12.433/2011, art. 126, “o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena”. A remição se dará na proporção de um dia para cada 12 (doze) horas de frequência a atividades escolares, incluindo o “ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional – divididas, no mínimo, em 3 (três) dias” – e 1 (um) dia de pena para cada 3 (três) dias de trabalho (BRASIL, 1984, p. 21). O

⁸¹ Ainda existem poucos Conselhos de Comunidade em funcionamento e que divulguem registros sobre sua atuação em unidades prisionais no país. O Conselho de Comunidade de Florianópolis tem divulgado nos últimos anos relatórios de visita em seu sítio, demonstrando (em consonância aos dados nacionais e de SC já apresentados) as precariedades e desafios em relação ao funcionamento desses espaços na capital catarinense (CCEPC, 2018).

⁸² Dividem-se em Penitenciárias que se destinam aos sujeitos condenados à pena de reclusão, em regime fechado. Já a Cadeia Pública ou o Presídio destina-se ao recolhimento de pessoas privadas de liberdade provisoriamente, até que seja julgado seu processo penal. Contudo, no Brasil, ante a superlotação das unidades penais, essa divisão nem sempre tem sido devidamente respeitada.

⁸³ Na Resolução nº 09, de 18 de novembro de 2011, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) determina a necessidade de aperfeiçoamento das Diretrizes para elaboração de projetos, construção, reforma e ampliação de unidades penais. Este mecanismo prevê a construção/reformas de salas de aulas e demais espaços destinados às atividades educacionais – embora uma alteração recente (dezembro/2017) dessa legislação desobrigue a construção de espaços destinados às atividades educacionais e laborais.

parágrafo 2º desse artigo esclarece que as atividades de estudo “poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância”, com certificação de autoridades educacionais responsáveis pelos cursos. A remição por estudo também é garantida, pela Lei 12.433 de 29 de junho de 2011 e regulamentada pela Resolução nº 4, de 30 de maio de 2016, para quem esteja em regime aberto ou semiaberto e frequente atividades educacionais fora do estabelecimento penal.

Em 2014, o Conselho Nacional do Ministério Público Federal, publicou (informação nº 07/2014 – COAPE/CGRSE/DIRPP/DEPEN/MJ) uma análise acerca da Recomendação nº 44 de 26 de novembro de 2013 do Conselho Nacional de Justiça, em que recomendou aos Tribunais de Justiça de todo o Brasil, no seu art. 1º:

I - para fins de remição pelo estudo (Lei nº 12.433/2011), 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, conquanto integradas ao projeto político-pedagógico (PPP) da unidade ou do sistema prisional local e sejam oferecidas por instituição devidamente autorizada ou conveniada com o poder público para esse fim.

É possível observarmos, a esse respeito, que após a aprovação da remição de pena pelos estudos em 2011, pela impossibilidade de oferta de educação formal para todos os sujeitos em EPRL, o poder judiciário tem lançado mão de estratégias (nesse caso, a educação informal) que possam oportunizar a progressão de regime; logo, a redução do tempo de permanência no sistema prisional.

Um dos aspectos nem sempre mencionados nas discussões acerca da remição de pena se refere, no § 3º do art. 126, à orientação da LEP/84 para que haja possibilidade de acumulação das horas diárias de trabalho e de estudo, o que exige a compatibilização na rotina para participação nas duas atividades. Contudo, o que se sabe, pelos dados

apresentados⁸⁴, em relação aos sujeitos privados/restritos de liberdade, é que a maior parte sequer possui acesso ao trabalho e à educação.

Além disso, fica assegurado o acréscimo de 1/3 (um terço) ao tempo total a remir em função das horas de estudo nos casos de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena. A autoridade administrativa deve informar mensalmente ao juiz da execução penal sobre o tempo a remir de cada um dos condenados por atividade de estudo ou trabalho. Entretanto, a LEP talvez expresse ilusória conquista, na medida em que resulta como produto do “embate entre forças por dentro do Estado ao fim do regime ditatorial”. Esse dispositivo ainda não deu conta de promover mudanças culturais no contexto das prisões de modo geral (AMARAL, 2016, p. 23).

Nesse contexto, surgem mecanismos de articulação⁸⁵, mais vinculados ao campo da educação, como resposta aos desafios para o desenvolvimento econômico e político, sobretudo de países considerados periféricos ou em vias de desenvolvimento. O 1º Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes, realizado em Genebra, em 1955, estabeleceu garantias específicas à educação nas prisões. Em que pese este documento ser um marco na garantia do direito à educação das pessoas presas, as orientações previstas ainda são restritivas e não afirmam o caráter universal deste direito.

Na Declaração de Hamburgo, a abordagem do direito à educação de pessoas presas avançou, afirmando-se expressamente a “preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, os marginalizados e excluídos”. O Plano de Ação para o Futuro, aprovado na V CONFINTEA, garante o reconhecimento do direito de todas as pessoas encarceradas à aprendizagem. A LDBEN (1996), embora posterior à LEP, não contemplou propriamente dispositivos específicos

⁸⁴ A implementação de políticas públicas de execução penal no Brasil está a cargo de cada estado, inserindo-se nas chamadas políticas de segurança pública. Por isso, a realidade penitenciária brasileira é heterogênea e varia de acordo com cada região.

⁸⁵ Convém salientar que a UNESCO, desde sua criação, tem empreendido esforços na elaboração de relatórios ligados aos referenciais legais supracitados que criaram agendas internacionais para o campo da educação, principalmente aos países latino-americanos buscando desenhar um projeto global de educação em prol do desenvolvimento associado a interesses políticos e econômicos na lógica neoliberal.

sobre a educação em espaços de privação de liberdade. Essa omissão foi corrigida no Plano Nacional de Educação (PNE), anterior ao atual, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. A 17ª meta prevê a implantação em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens em conflito com a lei, de programas de Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e médio, assim como formação profissional, contemplando para esta “clientela”⁸⁶ as metas relativas ao fornecimento de material didático-pedagógico pelo Ministério da Educação (MEC) e à oferta de programas de educação a distância. Já a meta 26 do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos determina que os Poderes Públicos deverão apoiar a elaboração e a implementação de programas para assegurar a Educação Básica nos sistemas penitenciários.

Diante dos dados em relação ao sistema prisional brasileiro e a lógica pela qual tem se operado suas dinâmicas de funcionamento, as legislações e seus dispositivos revelam inúmeras contradições, podem respaldar a luta pela garantia do direito à educação, mas também por conta de seu caráter fragmentário, de suas imprecisões e submissão a uma ordem social vigente, dificultam avanços no campo da EJA, principalmente em EPRL. Nesse sentido, buscamos em sequência analisar as pesquisas na área tentando identificar as contribuições das mesmas para os impasses enfrentados em relação à modalidade, direcionada aos sujeitos em restrição ou privação de liberdade.

⁸⁶ Termo recorrente em documentos legais e de orientação para a EJA em EPRL; seu uso remete a uma perspectiva conceitual de educação como serviço prestado e não como direito social.

3 MAPEAMENTO DE PESQUISAS: PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS E O TRABALHO DE PROFESSORES(AS) DA EJA NOS EPRL

*O intelectual não cria o mundo no qual vive.
Ele faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo,
como ponto de partida para a sua alteração real*

Florestan Fernandes, 1980.

São recentes as produções teóricas que tenham como escopo a sistematização de elementos que caracterizam a EJA nos espaços de privação/restrição de liberdade, seus pressupostos educativos e implicações ao trabalho ou à formação docente. São ainda restritas as pesquisas que nos apoiam a refletir sobre aspectos importantes da EJA em EPRL que necessitam de inserção nas políticas públicas educacionais para as prisões. Tendo em vista as interrogações levantadas até o momento, consideramos necessário mapear as pesquisas nesse campo, na intenção de compreender o que se tem definido como papel da educação e do processo de escolarização no sistema prisional, as especificidades da educação nesse âmbito e suas consequências às demandas de trabalho ou formação para professores(as) da modalidade EJA em unidades penais.

Vasquez (2008) e Ireland (2011) apontam que as produções sobre a EJA em prisões ainda são bastante limitadas e muitas vezes acabam sendo fruto de processos isolados, sem relações a grupos de pesquisas, o que permitiria, em tese, a continuidade de estudos e ampliação da produção de conhecimentos na área. As primeiras dissertações e teses na área, que estão disponíveis em rede, foram localizadas a partir dos anos 90, contudo, tais trabalhos acabam tendo maior expressividade somente a partir dos anos 2000. Braga e Fernandes (2015) realizaram um extenso levantamento na biblioteca eletrônica SciELO, na tentativa de mapear as produções da EJA de modo geral e identificaram a educação prisional como tema emergente dentre as produções científicas no campo.

Em se tratando das pesquisas que apresentam como objeto de análise aspectos relacionados com o trabalho de professores(as), o quantitativo de produções é ainda menor, como demonstram, em seus levantamentos, Nakayama (2011), Menotti (2013) e Carvalho (2014) – estudos a serem retomados logo à frente nesta tese.

Silva e Rocha (2017), inseridas nas dinâmicas de trabalho do grupo que forma o Observatório Nacional do Sistema Prisional (ONASP), vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais, perceberam lacunas⁸⁷ quanto às pesquisas sobre trabalho docente e formação de professores(as) que atuam em prisões. Estudos como o de Ireland (2001) e Silva e Moreira (2011) também mostram isso e salientam a importância de investigações sobre o tema.

Silva e Rocha (2017), como constatado em nosso levantamento, apontam que os estudos nesse âmbito abordam com frequência discussões relacionadas com a efetivação do direito à educação nas prisões, seguidas de aspectos que tratam nas políticas públicas para isso e do “papel da escola no cárcere”.

Portanto, além de contribuir para a sistematização de conhecimentos produzidos nesse campo, buscamos tecer aproximações ao nosso objeto mediante um mapeamento de pesquisas que articulam as especificidades da EJA, o trabalho de professores em espaços prisionais e as políticas públicas educacionais nesse âmbito.

Tendo em vista que estudos nessa área ainda não têm dado conta de responder aos desafios enfrentados, esse levantamento visa à identificação de objetos investigativos, mas também problematizar e refletir sobre: como as discussões feitas sobre o assunto e/ou “certas ausências” podem auxiliar a pensar estratégias para ampliação de discussões em relação ao tema? Pretende-se, assim, evidenciar não só as “temáticas e abordagens dominantes e emergentes”, mas também “campos inexplorados abertos à pesquisa futura” (HADDAD et al., 2000, p. 04).

Isso significa pressupor que um objeto se revela a partir do próprio “processo de construção do conhecimento sobre determinado tema”, portanto, enunciações, aportes teóricos e metodológicos privilegiados ou silenciados explicitam marcas ideológicas dos “caminhos da ciência” (SOARES, 1989, p. 06). Essa compreensão torna-se essencial para análises que envolvam temáticas mais recentemente examinadas no campo da educação, como a EJA em prisões.

⁸⁷ Cabe destacar alguns Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação em Pedagogia, desenvolvidos junto com atividades realizadas por pesquisadores(as) vinculados ao Grupo de Estudos em EJA (EPEJA/UFSC), que também contribuíram para evidenciar a ausência produções na área, dentre eles: Costa (2016), Vigganigo (2016) Pinheiro (2017), Sousa (2017), SAGÁZ (2018) e ALVES (2018).

Para tanto, foi desenvolvido um estudo bibliográfico, seguindo abordagem predominantemente qualitativa que se articula com aspectos da perspectiva quantitativa, quanto ao levantamento de informações. Dentre os procedimentos metodológicos adotados destacam-se as análises das produções científicas, fundamentadas em um conjunto de preceitos que confere credibilidade à “revisão sistemática”, para que seja possível reproduzir os caminhos de pesquisa chegando a resultados semelhantes (RAMOS et al., 2014, p. 22). Por isso, no intuito de interrogar a história da produção de conhecimentos e seu percurso, nossos objetivos buscaram “garantir a qualidade das fontes” e “a definição de uma equação de pesquisa, com critérios de inclusão ou exclusão e normas convenientes” (RAMOS et al., 2014, p. 22).

As buscas foram realizadas em cinco reconhecidas bases de dados nacionais e internacionais⁸⁸, dentre elas: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBCT)⁸⁹; Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁹⁰; Biblioteca Eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)⁹¹; Red

⁸⁸ As sistematizações feitas a partir dos levantamentos realizados em bases internacionais – Red Iberoamerica de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB) e Education Resources Information Center – Institute of Education Sciences (ERIC) – encontram-se em apêndice e nos permitem reflexões a respeito do tema em estudo. Seus resultados nos trouxeram importantes informações acerca das concepções e proposições de educação em prisões em vários lugares. Contudo, o aprofundamento de análises e/ou comparações entre produções nacionais e internacionais, nos exigiu compreender tanto os sistemas educacionais de tais países, como suas políticas para execução penal.

⁸⁹ Integra desde 2002 os sistemas de informação de teses e dissertações existentes em 114 instituições de ensino e pesquisa brasileiras. Faz parte do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Educação (MEC), representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Secretaria de Educação Superior (SESu) (BDTD).

⁹⁰ O Portal de Periódicos foi criado em 2000 com o objetivo de fortalecer a pós-graduação no Brasil e de reduzir os desnivelamentos regionais no acesso a essa informação, inteiramente financiado pelo governo brasileiro (BRASIL).

⁹¹ A Scientific Electronic Library Online (SciELO), criada em 1997, é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros de países da América Latina, da Espanha e de Portugal. A SciELO destaca que os periódicos científicos dos países em desenvolvimento enfrentam graves barreiras de distribuição e disseminação, o que limita o acesso

Iberoamerica de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB)⁹²; e *Education Resources Information Center – Institute of Education Sciences (ERIC-IES)*⁹³ of the U.S. Department of Education (Centro de Informação sobre Recursos Educacionais – Instituto de Ciências em Educação).

Cabe salientar que mediante o suporte oferecido por essas ferramentas, o “estado do conhecimento” oportuniza o desenvolvimento metodológico “de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica, à luz de categorias e facetas que caracterizam o fenômeno a ser analisado” (FERREIRA, 2002, p. 257). Nesse sentido, houve um interesse em indagar a história da produção acadêmica nessa área, tomando como fonte os trabalhos selecionados, como detalharemos adiante. Assim, foi possível construir um processo analítico em relação às abordagens das pesquisas desenvolvidas, tendo como base primária da primeira etapa a leitura dos resumos das teses/dissertações e após a seleção dos estudos relacionados com nosso objeto de estudo, a leitura na íntegra das produções selecionadas.

O recorte temporal inicia em 2005, ano em que começaram as primeiras discussões sobre políticas públicas para EJA em EPRL no Brasil, envolvendo trabalhos publicados até 2017. Os descritores referenciais para as buscas precisaram passar por adaptações pelas especificidades de cada uma das bases utilizadas, diante das quais foi

e o uso da informação científica gerada localmente. É fruto da cooperação entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME).

⁹² REDIB é uma plataforma que disponibiliza trabalhos científicos produzidos em contexto ibero-americano envolvendo os seguintes países: Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Honduras, Nicarágua, México, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai, EUA e Venezuela (REDIB).

⁹³ A ERIC fornece uma ampla variedade de fontes, aproximadamente 1000 Journals. Privilegia a indexação de revistas que contenham mais de 80% dos seus artigos escritos na área da educação. Além disso, essa base contempla um dos maiores bancos de teses e dissertações do mundo, pois é o depósito oficial de teses e dissertações nos Estados Unidos, mantido pela ProQuest para a Library of Congress norte-americana. Permite o acesso imediato e on-line a mais de 2.7 milhões de teses e dissertações, sendo mais de 1.2 milhão já disponíveis em texto-completo (ERIC).

preciso organizar mais de 20 termos⁹⁴ distintos, em aproximadamente trinta combinações diferentes, contemplando produções científicas dos últimos anos.

Ao realizar a opção pela análise de resumos das teses e dissertações, toma-se por base Ferreira (2002, p. 265). Segundo a pesquisadora, conforme o método empregado, pode haver, mesmo com alguns limites, uma riqueza analítica dos resumos, pois estes permitem aos pesquisadores perceber movimentos diversos na trajetória das pós-graduações e no processo de produção dos conhecimentos, ensaiando um inventário, a partir de indagações como: “quando, onde e quem produz pesquisas num determinado período e lugar”, associadas às questões que se referem ao “o que e o como” dos trabalhos. Ferreira (2002, p. 264) discute as implicações de análises oriundas essencialmente de resumos dos trabalhos, ao apresentar reflexões sobre pesquisas no nível do “estado da arte”, por conta da heterogeneidade desse “gênero discursivo”, vinculada às suas “características peculiares da situação comunicacional”. Nessa linha, esse transcurso investigativo viabiliza aos pesquisadores a escrita de apenas “uma das possíveis

⁹⁴ Como já identificado em pesquisas anteriores na área, há uma gama de expressões usadas para se referir à EJA em EPRL, Nakayama (2011, p. 78) elencou algumas utilizadas em produções científicas e legislações: educação no sistema prisional; educação carcerária; educação de jovens e adultos nos espaços prisionais; educação penitenciária; educação escolar no sistema penitenciário; educação escolar na prisão; educação em âmbito penitenciário; educação de jovens e adultos no sistema penitenciário; educação nos presídios; educação de adultos presos; educação no cárcere; escola prisional. Diante disso, realizamos testes em busca de resultados mais expressivos. Nas bases **BDTD/IBCT**, **Portal CAPES** e **SciELO** foram usadas as seguintes combinações: 1. educação + prisão + professor; 2. educação + prisão + educador; 3. educação + prisão + docente + docência; 4. educação + privação de liberdade + educador; 5. educação + privação de liberdade + professor; 6. educação/escola/escolarização + privação de liberdade + docente/docência; 7. educação + prisional/penal/penais + docente/docência/professor/educador; 8. educação + cárcere/cadeia + docente/docência/professor/educador; 9. educação + penitenciária/o + docente/docência/professor/educador; 10. educação/escola/EJA+política docente/docência/professor/educador. Nas bases internacionais cujo levantamento se encontra em apêndice foram utilizados para a **REDIB** os termos: 1. educación + prisión; 2. educación + cárcel; 3. educación + penitenciaria; 4. educación + resocialización + reclusión; por fim, 5. educación + privación + libertad. E na **ERIC**: 1. correctional education + adults educators; 2. correctional education educators; e 3. correctional education.

histórias” dos avanços ou transformações em determinado meio científico (FERREIRA, 2002, p. 265).

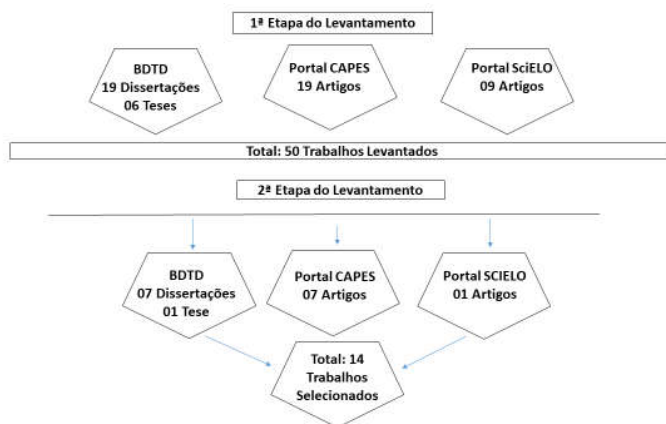
Tal dinâmica tem permitido, como salienta Soares (1989, p. 06), tentativas de “integração dos resultados e, também, identificar duplicações, contradições”, o que auxilia para elaborações a respeito das especificidades que constituem a docência na EJA, tendo o enfoque desta modalidade em espaços de privação e restrição de liberdade.

3.1 PERCURSO METOLÓGICO PARA O LEVANTAMENTO: ANÁLISES GERAIS DAS PRODUÇÕES E APONTAMENTOS SOBRE A EJA EM EPRL

Em sequência, descrevemos o percurso delineado para o mapeamento das pesquisas, realizando, de forma breve, uma análise geral dos trabalhos encontrados na primeira etapa do levantamento. Cada uma das bases, por conta das testagens nas buscas, exigiu distintas combinações dos descritores utilizados. Quanto a isso, em alguns casos, os termos foram mais específicos, relacionando-se diretamente com o propósito deste estudo ou necessitaram de vocábulos mais genéricos, o que exigiu uma triagem dos trabalhos encontrados a partir da leitura de todos os resumos.

No esquema a seguir, estão os quantitativos das produções localizadas na primeira etapa, sem uma triagem, e, após as leituras, aquelas selecionadas com base em critérios de inclusão/exclusão constantes na segunda etapa. Os trabalhos que apresentaram indícios para reflexões sobre pressupostos educacionais para a EJA em EPRL, suas especificidades e implicação à docência em contextos prisionais, articulando-se com demandas, tanto para formação de professores(as), quanto às políticas públicas educacionais nesse campo, foram analisados de modo mais detalhado no segundo momento do levantamento.

Figura 02 – Resultados das Etapas do Levantamento de Produções



Fonte: Elaboração da autora (2017).

A primeira etapa, mediante a leitura geral dos resumos, oportunizou constatações acerca dos focos investigativos desses estudos na área, como sistematização apresentada em sequência. Porém, somente em torno de 30% do total de trabalhos encontrados dialogavam com nosso objeto de estudo e passaram para a segunda etapa, sendo submetidos a análises mais pontuais. Os resultados das análises da segunda etapa poderão ser observados após os apontamentos da análise feita, de modo geral, na primeira etapa.

Por meio do Banco Digital de Teses e Dissertações do IBCT foram encontradas 25 pesquisas, sendo 19 dissertações e 6 teses, publicadas nos últimos anos (2005 a 2017), vinculadas, em sua maioria, a programas de pós-graduação em educação⁹⁵. Somente quatro foram produzidas, respectivamente, junto aos programas das áreas de ciências sociais, ciências jurídicas, psicologia social e sociologia. Os estudos encontram-se distribuídos por universidades de todo o país de modo segmentado, sendo que a maioria dos trabalhos (11) se vincula à região

⁹⁵ Em levantamentos anteriores dessa natureza, como o realizado por Nakayama (2011), as produções que tratavam de educação em prisões nem sempre estavam ligadas ao campo da educação. A pesquisadora mapeou no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, entre 2000 e 2009, um total de 1266 trabalhos. Destes, apenas 51 estavam vinculados a programas de pós-graduação em educação. Os demais eram das Ciências Jurídicas, Sociais, Saúde etc.

Sudeste do país, principalmente aos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. A região Sul conta com 6 (seis) pesquisas, a Centro-Oeste com 5 (cinco), a Nordeste com 2 (duas) e a Norte com apenas uma. As universidades federais que se destacam nesse quadro, por terem dois trabalhos publicados dentro desse levantamento são: UERJ, UFSCar, UFSC e UFRGS. Isso pode nos indicar que ainda poucos programas de pós-graduação viabilizam pesquisas sobre a temática.

Para compreender aspectos dessas produções, mesmo que algumas apenas tangenciem nosso objeto de estudo⁹⁶, organizamos o quadro a seguir, referente à primeira etapa do levantamento feita no BDTD/IBCT, no período de 2005 a 2017.

Quadro 02 – Teses e dissertações sobre a EJA em EPRL

continua

Título	Autor	Orientador	Universidade Programa de Pós-Graduação	Ano
TESES				
1. A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro	Elionaldo Fernandes Julião	Jose Ignacio Cano Gestoso	Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Programa de Pós- Graduação em Ciências Sociais	2009
2. Educação de jovens e adultos privados de liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens em Unidades Penais do Estado no Estado do Rio de Janeiro	Alexandre da Silva Aguiar	Leôncio Jose Gomes Soares	Universidade Federal de Minas Gerais/ Progra ma de Pós- Graduação em Educação	2012

⁹⁶ Nem todas as pesquisas tratarão da oferta e dos pressupostos educacionais da EJA em EPRL e do trabalho docente nesses espaços. Se utilizássemos isso como critério, teríamos um conjunto ainda menor de pesquisas com as quais poderíamos dialogar na segunda etapa do levantamento.

Quadro 02 – Teses e dissertações sobre a EJA em EPRL

continua

3. Os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade	Pollyana dos Santos	Olga Celestina da Silva Durand	Universidade Federal de Santa Catarina/ Programa de Pós-Graduação em Educação	2014
4. Entre a cela e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista	Odair França de Carvalho	Selva Guimarães	Universidade Federal de Uberlândia/ Programa de Pós-Graduação em Educação	2014
5. Educação de jovens e adultos: escola no cárcere e ressocialização de mulheres cearenses no regime semiaberto	João Milton Cunha de Miranda	Jose Ribamar Furtado de Souza	Universidade Federal do Ceará/Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	2016
6. A dimensão cultural da educação em prisões	Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento Silva	Romulo Rhemo Palitot Braga	Universidade Federal da Paraíba/Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas	2016
DISSERTAÇÕES				
7. A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade no estado de São Paulo.	Fábio Aparecido Moreira	Roberto da Silva	Universidade de São Paulo/ Programa de Pós-Graduação em Educação	2008

Quadro 02 – Teses e dissertações sobre a EJA em EPRL

continua

8. Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional	Elizabeth de Lima Gil Vieira	Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis	Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro/ Programa de Pós-Graduação em Educação	2008
9. Políticas públicas de educação nos presídios: O papel do pedagogo em novos espaços como agente de transformação social	Jussara Resende Costa Santos	Geraldo Caliman	Universidade Católica de Brasília/ Programa de Pós-Graduação em Educação	2009
10. Nas trilhas do fazer e do saber a possibilidade de ser: os caminhos do trabalho e da educação na prisão	Luciana Maria de Almeida	Maria Margarida Machado	Universidade Federal de Goiás/ Programa de Pós-Graduação em Educação	2009
11. A mulher presa, sonhos e frustrações: a escola no sistema carcerário.	Maria Júlia Silva de Oliveira	Paolo Nosella	Universidade Nove de Julho/ Programa de Pós-Graduação em Educação	2010
12. O Trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade: necessidades de formação continuada	Andréa Rettig Nakayama	Maria Herminia Lage Fernandes Laffin	Universidade Federal de Santa Catarina/ Programa de Pós-Graduação em Educação	2011
13. Representações sociais de aprisionados(as) e técnicos(as), sobre programas de ressocialização (atividades de educação e trabalho) no sistema prisional no Estado de Sergipe	Ruth Conceição Farias Santos	Maria Helena SantanaCruz	Universidade Federal de Sergipe/ Programa de Pós-Graduação em Educação	2012

Quadro 02 – Teses e dissertações sobre a EJA em EPRL

continua

14. Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade: um estudo de abordagem etnográfica	Sandra Maciel de Almeida	Carmen Lucia Guimarães de Mattos	Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Programa de Pós-Graduação em Educação	2013
15. A oferta de educação para adultos em situação de privação de liberdade na Penitenciária Doutor Manoel Martins Lisboa Júnior no município de Muriaé em Minas Gerais	Márcio José Ladeira Mól	Denílson Santos de Azevedo	Universidade Federal de Viçosa/ Programa de Pós-Graduação em Educação	2013
16. O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo	Camila Cardoso Menotti	Elenice Maria Cammarosa no Onofre	Universidade Federal de São Carlos/ Programa de Pós-Graduação em Educação	2013
17. Políticas públicas internacionais e nacionais para a educação em estabelecimentos penais a partir de 1990: regulação social no contexto da crise estrutural do capital	Daiane Leticia Boiago	Amélia Kimiko Noma	Universidade Estadual de Maringá/ Programa de Pós-Graduação em Educação	2013
18. Cartografia de vida no trabalho educativo com jovens e adultos: conversas-em-ação	Jaquelin e Dinorá Paiva de Campos	Ricardo Burg Ceccim	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Programa de Pós-Graduação em Educação	2014
19. Educação, escola e prisão: o espaço de voz de educandos do Centro de Ressocialização de	Aline Campos	Elenice Maria Cammarosa no Onofre	Universidade Federal de São Carlos/ Programa de Pós-Graduação em Educação	2015

Rio Claro/SP				
--------------	--	--	--	--

Quadro 02 – Teses e dissertações sobre a EJA em EPRL

continua

20. A prática docente de educação de jovens e adultos no sistema prisional: um estudo da psicodinâmica do trabalho	Marcela Haupt Bessil	Alvaro Roberto Crespo Merlo	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional.	2015
21. Educação nas prisões: desafios e possibilidades do ensino praticado nas Unidades Prisionais de Manaus	Alice Silva do Prado	Maria Auxiliadora de Souza Ruiz	Universidade Federal do Amazonas/ Programa de Pós-Graduação em Sociologia	2015
22. O direito à educação escolar prisional: uma realidade entre grades	Lucas Lourenço Silva	Maria Esperança Fernandes Carneiro	Pontifícia Universidade Católica de Goiás/ Programa de Pós-Graduação em Educação	2017
23. Direitos humanos e educação escolar prisional: um estudo de caso na Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste	Ivanete Aparecida da Silva Santos	Adrian Alvarez Estrada	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel/ Programa de Pós-Graduação em Educação	2017
24. Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais	Alisson José Oliveira Duarte	Helena de Ornellas Sivieri Pereira	Universidade Federal do Triângulo Mineiro/ Programa de Pós-Graduação em Educação	2017

Quadro 02 – Teses e dissertações sobre a EJA em EPRL

conclusão

25. Educação escolar na prisão: os significados e sentidos das professoras que atuam em unidades penais de Corumbá, Mato Grosso do Sul	Clayton da Silva Barcelos	Tiago Duque	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal/ Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação	2017
--	---------------------------	-------------	--	------

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações do IBCT – elaborado pela autora (2018).

Quanto aos estudos dos últimos anos, constatamos que as teses localizadas no BDTD/IBCT a partir de 2009, e com mais produções em 2014 e 2016, enquanto a maior parte das dissertações foi publicada em 2013 e 2015. De acordo com Rocha e Silva (2017), a partir do levantamento que realizaram, entre os anos de 1989 e 2012, no banco de teses e dissertações da CAPES, com o descritor educação em prisões, encontram-se 64⁹⁷ estudos relacionados com a área. Considerando as mudanças no campo das políticas públicas para EJA em espaços de privação e restrição de liberdade no Brasil, principalmente a partir de 2009, o quadro anterior mostra o aumento da produção diante das legislações aprovadas na área.

Após a leitura dos resumos dos 25 trabalhos constantes no quadro 01, as pesquisas foram divididas em grupos – por temáticas: o primeiro, com 8 (oito) estudos, dá ênfase às discussões que envolvem a educação como direito humano de modo articulado com as políticas públicas; o segundo grupo, também com 7 (sete), aborda discussões sobre o trabalho docente e demandas de formação aos profissionais que atuam em EPRL; o terceiro com 6 (seis) trabalhos, trata das representações que os sujeitos envolvidos nesse contexto possuem sobre o papel da escola; o último bloco de trabalhos, com 4 (quatro), trata da questão de gênero associando as trajetórias das mulheres, as condições de vida enfrentadas nas prisões e a escolarização.

⁹⁷ Alguns tratam do sistema socioeducativo ou tomam a prisão apenas como espaço de pesquisa; não abordam a EJA em EPRL diretamente.

Com a leitura dos resumos foi possível realizar uma triagem dos trabalhos, por meio da qual identificamos que apenas cinco dissertações e uma tese dialogam de modo mais aproximado com os pressupostos da EJA em EPRL, articulando-os com especificidades do trabalho docente ou questões referentes às políticas públicas educacionais. As análises desses seis trabalhos estão apresentadas no item a seguir.

Cabe destacar, entretanto, que a leitura dos resumos nem sempre foi suficiente para compreender aspectos investigativos das produções mapeadas. Isso exigiu uma análise também dos sumários nas teses e dissertações. A partir disso, encontramos outros seis estudos, referenciados no quadro anterior, que não estão em nossa sistematização detalhada por não tratarem especificamente do trabalho de professores(as), mas, ainda assim, nos apoiam a levantar, mesmo de modo inicial, aspectos para pensar o papel da EJA em EPRL e alguns apontamentos em relação às expectativas existentes para docência nesses espaços. Dentre os estudos analisados nesse primeiro momento estão as teses de Julião (2009), Aguiar (2012) e Santos (2014), assim como as dissertações de Boiago (2013), Campos (2015), Silva (2017) e Santos (2017).

Em parte de sua pesquisa, Julião (2009) aborda o papel da escola no cárcere e traz olhares dos sujeitos privados de liberdade sobre o valor da educação e de professores(as). Segundo ele, na visão dos internos e egressos a escola é importante, mas serve apenas como forma de ocupar o tempo, de conseguir a remição de pena ou acesso a algum material que poderá virar moeda de troca no sistema e, em alguns casos, de obter uma alimentação diferenciada. Assim, poucos internos ou egressos apontam que seja “o acesso à educação uma possibilidade para a reinserção social”. Isso destoa da percepção que professores(as) apresentam na escola: os alunos se dedicam, se interessam, são comprometidos e disciplinados, dão maior valor à escola etc. (JULIÃO, 2009, p. 332).

Julião (2009) chama atenção para um dado importante em relação a como os demais internos observam o fato de alguém buscar a escolarização no cárcere, pois, em seu estudo, identificou que na visão das lideranças de facções criminosas ou do tráfico de drogas quem procura a escola quer se afastar do mundo do crime, e isso pode gerar uma situação delicada em termos de convívio. A partir dessa constatação, cabe questionarmos que repercussões esse tipo de questão traz à escola e aos professores(as).

Um outro ponto importante da pesquisa de Julião (2009, p. 347) se refere à falta de interesse dos internos pela escola. Na opinião de

alguns, ela não se configura como espaço atrativo ou, ainda, os sujeitos privados/restritos de liberdade não se consideram em condições para retomada de seus estudos, visto que “por sua trajetória de exclusão não se veem nela, demonstram que a escola não apresenta sentido para suas vidas dentro ou fora das prisões”. Em contrapartida, boa parte dos entrevistados afirma que “a escola ideal seria aquela que integrasse escolarização e formação profissional” (JULIÃO, 2009, p. 351).

Em sua coleta junto aos operadores do sistema de execução penal, Julião (2009) identifica que existem diferentes visões em relação à importância da escola. Muitos apontam, sob um viés pragmático, que a ressocialização faça parte do conjunto de mecanismos responsáveis por fazer com que o sujeito retorne para a sociedade e não descumpra mais as regras/leis, embora não acreditem que atualmente isso aconteça. Afirmam, porém, contraditoriamente, que a educação tenha papel central no processo de reinserção social. E, ainda, que a falta de educação esteja entre os motivos da delinquência e da reincidência.

Na contracorrente dessa noção, Julião (2009, p. 411) defende que o sistema prisional deva “socioeducar, promovendo a educação do delinquente para o convívio social”. Dessa forma, mostra, em seu estudo, que os sujeitos envolvidos em estudo/trabalho no cárcere parecem ter uma predisposição para ressocialização. Aqueles que estudam e, principalmente, quem trabalha, reincidem menos no cometimento de crimes. Por isso o pesquisador defende que seja necessário assegurar uma educação imbuída em “desenvolver potencialidades e competências”, que favoreça a mobilidade social e “permita a eles acreditarem em possibilidades de mudanças em suas vidas” (JULIÃO, 2009, p. 424).

A tese de Aguiar (2012) analisa uma experiência de EJA para sujeitos privados de liberdade, desenvolvida pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens em Unidades Penais no Estado do Rio de Janeiro. Dentro do seu estudo, identifica avanços no campo das políticas públicas para a EJA em EPRL e busca ouvir gestores, agentes de execução penal, educadores e alunos com relação ao papel da escola nas prisões. Dentre as conquistas no âmbito legal, Aguiar (2012) menciona o *Projeto Educando para a Liberdade* e exalta as contribuições da UNESCO em sua implementação para o alcance das metas internacionais para a educação, estabelecidas naquele momento pelas agendas Educação para Todos (2000) e Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012).

No entanto, Aguiar (2012, p. 140) verifica, pela fala dos gestores, que apesar de o direito à educação aparecer reconhecido, demonstrando avanços nas políticas de execução penal no Estado e assistência educacional ao preso, ainda predomina uma visão que associa o direito à educação com uma “função pacificadora das prisões, o que, por um lado, pode representar as contradições que fundamentam a ideia de direito”, mas, por outro, mostra os desafios enfrentados por quem cotidianamente procura “encontrar razões e motivos que justifiquem, junto a seus pares, as práticas educacionais no interior das prisões”. Diante disso, o direito à educação acaba associado com a prevenção de reincidência no crime e não como algo a ser garantido.

Essas compreensões são controversas inclusive entre professores(as), como aponta Aguiar (2012, p. 141). Para alguns, a educação nas prisões é vista como “ocupação do tempo ocioso, para outros, [...] é refletido como um direito fundamental de cidadania, que favorece a autonomia do sujeito, que é livre para utilizar como quiser seus direitos e fazer suas próprias escolhas”. Ao que tudo indica, essa segunda ideia faz com que profissionais da educação se sintam gratificados com a tarefa de ensinar em um contexto sobre o qual “muitos professores não querem nem ouvir falar” (AGUIAR, 2012, p. 142).

Em nossas buscas pudemos identificar uma pesquisa que, ao invés de destacar a contribuição dos organismos internacionais na elaboração de políticas públicas para a EJA em EPRL, analisa por um viés crítico os documentos da ONU e suas agências, na intenção de verificar as configurações e a função social das políticas de EJA nos estabelecimentos penais, bem como sua “contribuição para a regulação social no contexto da crise estrutural da ordem sociometabólica do capital” (BOIAGO, 2013, p. 07).

Boiago (2013) busca tecer uma crítica ao papel concebido à educação nesses espaços em que sua responsabilidade envolve um programa de reinserção social para a ressocialização dos sujeitos privados de liberdade, mediante inclusão no mercado de trabalho. Isso significa que para a ONU a educação deva primar pelo desenvolvimento físico e psicológico do recluso, mas também pelo desenvolvimento econômico e social. Essa concepção tem feito parte tanto das diretrizes disseminadas pelos organismos internacionais, quanto dos planos e metas das agendas globais que conduzem a elaboração de políticas públicas educacionais, visando uma adequação dos sistemas educacionais às demandas do capital mundial. Sendo assim, essas

políticas expressam projetos sociais “em disputa e resultam de movimentos coexistentes e contraditórios”, entre movimentos de dissuasão, adesão e resistências ao plano ideológico hegemônico (BOIAGO, 2012, p. 24).

Diante de menções feitas nos documentos ao trabalho dos professores, Boiago (2013) indica, sem aprofundar, relações do programa educacional que a ONU tem impulsionado com atribuições dirigidas à educação e aos professores. Em alguns trechos de análise estão as ideias de que não somente professores devam ser responsáveis pelas atividades educacionais, mas todos os funcionários que atuam nas prisões, inclusive voluntários.

Sem adentrar a essa discussão no campo das políticas, Santos (2014) se detém a uma análise mais voltada às estudantes de uma unidade penal feminina. Num contraponto à pesquisa de Julião (2009) sobre os motivos pelos quais sujeitos buscam a educação enquanto cumprem suas penas, a tese de Santos (2014) mostra outras questões. Segundo ela, além da remição, as estudantes, de acordo com a pesquisa, buscam a escola por conta: “1) da dinâmica das aulas; 2) da relação professor-estudante; 3) de ser a sala de aula um espaço de sociabilidade; 4) das práticas escolares na contramão do processo de ‘apagamento’ das identidades das estudantes” (SANTOS, 2014, p. 170).

Ao analisar cada um dos pontos mencionados, Santos (2014, p. 175) aponta, em relação ao primeiro, que mesmo diante de estratégias pedagógicas inadequadas e conteúdos descontextualizados para sujeitos da EJA, os docentes que também estavam há mais tempo trabalhando no sistema “conseguiram maior atenção das estudantes durante as aulas e mantinham uma certa frequência nas aulas”. Com base nisso, Santos (2014, p. 176) supõe que seja determinante a relação professor-estudante e a construção de uma relação pautada no respeito e na confiança, pois “docentes e discentes precisavam buscar novas formas de aproximação, revisitando seus ‘lugares’, ‘papéis’ e ‘funções’ no espaço escolar”, enquanto professores tinham de “romper com a visão estereotipada das mulheres aprisionadas e da escola nesse espaço”, as estudantes necessitavam desconstruir recordações da escola, de “insucesso ou dos professores autoritários e imparciais” (SANTOS, 2014, p. 176).

Quanto à escola como lugar de sociabilidade, Santos (2014) salienta que as apropriações do espaço da sala de aula feitas por estudantes e professores, a partir das relações tecidas, tornava possível ampliar as dimensões educativas. As “ocupações do espaço escolar permitiam que ele fosse diferente das demais celas existentes no

presídio”, possibilitava o encontro, o diálogo, o respeito, a constituição de laços de solidariedade, a própria identificação como grupo etc. (SANTOS, 2014, p. 184).

Portanto, se, por um lado, esse espaço representava a anulação das identidades dos sujeitos, noutra, a escola tentava compreender quem eram essas estudantes, suas trajetórias pessoais e vivências em relação à escolarização. Isso indica, para Santos (2014), um processo de ensino e aprendizagem articulado à compreensão e à valorização das pessoas. Pela pesquisa,

ficou evidente que as experiências escolares dos EPRL, diferentes das anteriores, teve como diferencial a relação entre os professores e estudantes, ou seja, “algo que trazia a vida para a sala de aula, de maneira simples, que tornava o ensino dos conteúdos menos pesado e desconectado do mundo e a consolidação de um espaço em que os sujeitos pudessem se apresentar como sujeitos históricos e culturais. (SANTOS, 2014, p. 192).

Nesse sentido, “a experiência escolar ressoava para as mulheres privadas de liberdade, em primeiro lugar, a partir do reconhecimento de que na escola eram percebidas pelos professores como sujeitos de direitos” (SANTOS, 2014, p. 194).

Diante disso, em função do estudo realizado, Santos (2014, p. 203) afirma que a escola acabava sendo um “espaço de encontro com os aprendizados importantes para a vida que ampliavam os horizontes de mulheres que, durante o cumprimento da pena no presídio, não conseguiam vislumbrar outra condição a não ser a de presidiária”. Com uma visão nesse mesmo sentido, Campos (2015) ao coletar dados junto aos sujeitos em privação de liberdade aponta vários aspectos em relação às expectativas que se tem sobre o trabalho docente nesses espaços.

Campos (2015) salienta que a educação não poderá contribuir para a vida das pessoas e para melhoria da realidade carcerária de modo isolado. Contudo, segundo ela, a educação amplia as possibilidades para organização de um projeto de vida, de maneira que a “inserção econômica, social e cultural na saída da prisão” possam se constituir numa “opção real com maiores opções de viabilidade” (CAMPOS, 2015, p. 171). Na reflexão a respeito dos desafios e da importância da docência nas prisões, Campos (2015, p. 177) apresenta, com base nas

rodas de conversa feitas com as pessoas em cumprimento de pena, que caiba ao professor “investir no aluno [...] no sentido de acreditar e apostar em sua potencialidade”, ou seja, “valorizar as habilidades que o auxilia a ser protagonista de sua própria formação”. O que exige, por parte do professor, um trabalho de motivação dos estudantes nessa condição, “essa responsabilidade se concentra na figura do professor, posto que neste espaço consideram que não há quem os motive” (CAMPOS, 2015, p. 207).

Nessa linha, os participantes do estudo salientam que ser professor é uma escolha de “grande responsabilidade” e exige “trabalhar por amor” (CAMPOS, 2015, p. 194). As atitudes e posturas de docentes são levantadas como parte essencial do processo de ensino e aprendizagem; algumas viabilizam o aprender e outras impedem, chegam a ferir os direitos humanos, são incompatíveis com o espaço escolar, assim o professor chega a ser comparado a figura “de um super-herói” (CAMPOS, 2015, p. 199). No sentido de desconstruir essa ideia, Campos (2015, p. 204) lembra que sem ser a solução para todos os problemas enfrentados pelas pessoas que estão nas prisões, a educação pode “mudar o olhar que essas pessoas têm sobre suas vidas, suas realidades, suas posições e possibilidades no mundo. [...] essa nova forma de estar no mundo é que contribuirá para sua emancipação”. Supõe assim que os alunos almejam professores com “concepção problematizadora e libertadora da educação”, embora isso não seja comum pela ausência de formação inicial e continuada, o que fragiliza o trabalho docente nos EPRL (CAMPOS, 2015, p. 207).

Como na pesquisa de Santos (2014), a dissertação de Silva (2017) também deposita centralidade na figura docente, primeiro por criticar a ausência de formação para professores(as) que atuam nesses espaços, segundo por afirmar que não há profissional no sistema que mantenha maior contato com os sujeitos privados de liberdade, independente de condenação. Mas justamente por isso, o trabalho docente acaba “intensificado”, pois assume o papel de promover a “formação de valores humanos” e de demonstrar que, apesar da condição de privação, o sujeito segue sendo “capaz de sentir, de refletir e perceber a si a ao outro, para além da coercibilidade da pena, dos estigmas e estereótipos apreçados ao preso no meio social” (SILVA, 2017 p. 124).

Para Silva (2017, p. 125), a humanização da prisão e emancipação dos privados de liberdade requer “uma formação humana com vistas ao pleno desenvolvimento do indivíduo privado de liberdade, emergindo-o no mundo do saber, de modo a possibilitar novas

perspectivas para além daquela que aliena o homem para a exploração de seu trabalho”. Contudo, não há fundamentação legal para uma proposta pedagógica “comprometida com a formação integral dos alunos/presos, para uma educação emancipadora, crítica, [...] capaz de propiciar condições para que ex-detentos atuassem na sociedade como cidadãos críticos e participativos” (SILVA, 2017 p. 127).

A respeito desse papel da escola na vida dos sujeitos em privação ou restrição de liberdade, em outra pesquisa, Santos (2017, p. 123) afirma que os educandos devem ser alertados sobre a educação como “uma âncora para a sobrevivência em qualquer lugar, [...] embora ela não tenha poder para possibilitar a mudança que muitos almejam”. As instituições prisionais contribuem para uma “perda de identidade” que pode ser amenizada pelas escolas nesses espaços, pois “para os educadores, o ser humano – sujeito histórico e social” deve ser o centro dos processos educacionais. Por meio de sua pesquisa, Santos (2017, p. 128) observa que, na unidade penal investigada, os “alunos sentem-se acolhidos pelos professores, que ao repassar o conteúdo, acabam passando um sentimento de esperança, de recomeço, [...] acontece um processo de reempoderamento, o preso sente que pode ter controle de sua vida”, senta-se sujeito de sua própria história.

Tendo em vista o exposto, ainda que de modo menos aprofundado, as pesquisas analisadas nos trechos em que produzem alguma contribuição para pensar questões vinculadas ao trabalho docente indicam contrassensos em relação ao papel da escola no cárcere, os motivos segundo pelos quais estudantes a buscam e relações que com ela constroem. Parte das pesquisas aponta que o papel da escola ainda se relaciona com a ideia de ocupação do tempo ocioso, uma forma de controle, pacificação da prisão, possibilidades de remição, reinserção social, diminuição de reincidência no crime, entre outros aspectos que não evidenciam a legitimidade do direito à educação.

No entanto, alguns estudos mencionam que o acesso à educação pode produzir efeitos nas trajetórias dos sujeitos em privação de liberdade, na medida em que promove reflexões a partir das próprias histórias e condições de vida dessas pessoas. Cabe destacar, como apontam esses(as) pesquisadores(as), que o papel desempenhado pelos(as) professores(as) assume grande relevância na produção do sentido da educação/escolarização para quem se encontra privado/restrito de liberdade.

Em complemento a esse levantamento, no portal de Periódicos da CAPES, com o mesmo recorte temporal, acessamos 19 artigos que

tratam da educação nos espaços de restrição e privação de liberdade. Mesmo sendo esse Portal uma base bastante extensa, identificamos que alguns artigos importantes na área estavam inseridos apenas na Biblioteca Eletrônica SciELO. Por isso, foram acrescentados 9 (nove) trabalhos, resultando da etapa inicial 28 artigos encontrados nas duas bases supramencionadas. Mediante a leitura dos resumos, foi possível organizar as temáticas recorrentes, presentes após o quadro que nos mostra detalhes das publicações mapeadas na primeira etapa do levantamento.

Quadro 03 – Artigos do Portal CAPES e da SciELO sobre a EJA em EPRL (2005 a 2017)

continua

Título e Link de Acesso	Autoria/Vínculo	Periódico	Ano
A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades	Mariângela Graciano; Flávia Schilling (USP)	Estudos de Sociologia (UNESP)	2008
Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido	Elenice Maria Cammarosano Onofre (UFSCar)	Reflexão e Ação (UNISC/RS)	2009
Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino*	Elizangela Lelis da Cunha (UNESP)	Cadernos CEDES	2010
Avaliação da formação de agentes prisionais do Ceará em educação de jovens e adultos (EJA)	Wagner Bandeira Andriola (UFC)	Revista Electrónica Iberoamerica na sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (UAM/Espanha)	2011
Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação de liberdade	Elenice Maria Cammarosano Onofre (UFSCar)	REVEDUC – Revista Eletrônica de Educação (PPGE/UFSCar)	2013
O trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Anmmdréa Rettig Nakayama (UFSC)	Educação e Realidade (UFRGS)	2013

Quadro 03 – Artigos do Portal CAPES e da SciELO sobre a EJA em EPRL (2005 a 2017)

continua

O direito à educação nas prisões: abordagem situacional e contribuições para a reflexão sobre a educação como um direito humano no contexto da prisão	Francisco José Scarfó; Victoria Aued (Universidad Nacional de La Plata, UNLP, Argentina)	REVEDUC – Revista Eletrônica de Educação (PPGE/UFSCar)	2013
Inflexões paradoxais: disputas e negociações na oferta de educação nas prisões de São Paulo.	Felipe Athayde Lins de Melo (UFSCar)	REVEDUC – Revista Eletrônica de Educação (PPGE/UFSCar)	2013
Educação de Jovens e Adultos no Sistema Penitenciário: notas de pesquisa sobre a experiência brasileira	Elionaldo Fernandes Julião (UFF)	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas (Arizona/EUA)	2013
A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas*	Elionaldo Fernandes Julião (UFF) Elenice Maria Cammarosano Onofre (UFSCar)	Educação & Realidade	2013
A educação na prisão não é uma mera atividade*	Marc De Maeyer (UIL/UNESCO)	Educação & Realidade	2013
A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte*	Elizabeth de Lima Gil Vieira (UNIRIO)	Educação & Realidade	2013
O presídio feminino como espaço de aprendizagens*	Timothy D. Ireland, e Helen Halinne Rodrigues de Lucena (UFPB)	Educação & Realidade	2013
A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG)*	Carolina Bessa Ferreira de Oliveira (UFU)	Educação e Pesquisa	2013

Quadro 03 – Artigos do Portal CAPES e da SciELO sobre a EJA em EPRL (2005 a 2017)

continua

A educação em espaços de restrição e privação de liberdade no Brasil: perspectivas e concepções	Elionaldo Fernandes Julião (UFF)	Pedagógica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNOCHAPECÓ)	2014
A leitura no espaço carcerário	Elionaldo Fernandes Julião (UFF) Jane Paiva (UERJ)	Perspectiva (UFSC)	2014
Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade	Elenice Maria Cammarosano Onofre (UFSCar)	Cadernos CEDES (UNICAMP)	2015
Implantação da Biblioteca no Cárcere: desafios e possibilidades	Leni Beatriz Colares Catia Rejane Lindemann (FURG/RS)	Informação e Sociedade (UFPB)	2015
Os saberes matemáticos de jovens e adultos em contexto de privação de liberdade	Claudia Meira; Maria Cecília Fantinato (UFF)	Revista Latino-americana de Etnomatemática (Colômbia)	2015
A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade	Roberto Da Silva (USP)	Educação e Pesquisa (USP)	2015
A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência	Marieta Gouvêa de Oliveira Penna; Alexandre Filordi de Carvalho; Luiz Carlos Novaes (UNIFESP)	Caderno CEDES (UNICAMP)	2016

Quadro 03 – Artigos do Portal CAPES e da SciELO sobre a EJA em EPRL (2005 a 2017)

continua

Escola na ou da prisão?	Elionaldo Fernandes Julião (UFF)	Caderno CEDES (UNICAMP)	2016
A prisão: instituição educativa?	Elenice Maria Cammarosano Onofre (UFSCar)	Caderno CEDES (UNICAMP)	2016
Educação e trabalho em um centro de reeducação feminina: um estudo de caso*	Timothy D. Ireland, e Helen Halinne Rodrigues de Lucena (UFPB)	Cadernos CEDES (UNICAMP)	2016
Ciências, trabalho e educação no sistema penitenciário brasileiro*	Roberto da Silva; Fábio Aparecido Moreira; Carolina Bessa Ferreira de Oliveira (USP)	Cadernos CEDES (UNICAMP)	2017
A Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional	Marcela Haupt Bessil e Álvaro Roberto Crespo Merlo (UFRGS)	Revista Psicologia Escolar e Educativa – ABRAPEE/USP	2017
Lógicas de exclusão/inclusão dos processos educativos no contexto prisional feminino*	Maria Celeste Fernandes Souza (UNIVALE/MG) Eunice Maria Nazareth (UNIVALE/MG) Maria Gabriela Parenti Bicalho (UFJF)	Educação & Sociedade (UNICAMP)	2017

Quadro 03 – Artigos do Portal CAPES e da SciELO sobre a EJA em EPRL (2005 a 2017)

			conclusão
O trabalho docente em prisões: considerações acerca da formação	Karol Oliveira de Amorim-Silva; Maria Isabel Antunes-Rocha (UFMG)	Trabalho & Educação (UFMG)	2017

Fonte: Elaboração da autora (2018).

*Trabalhos encontrados na Biblioteca Eletrônica SciELO.

Nessa sistematização, a maior parte (11) dos trabalhos possui como eixo central a discussão da educação como direito humano, associada à falta de garantia de acesso nas prisões ou precariedades, problematizando que tal direito se torna fundamental na elaboração dos projetos de vida das pessoas privadas de liberdade e na conquista de condições para reinserção social. Inserem-se nesse debate elementos históricos em relação à função social das prisões na sociedade contemporânea, bem como os desafios a serem enfrentados para a consolidação de políticas públicas nessa área. Além disso, perpassam os trabalhos questões em torno das relações de poder, a partir das disputas entre educadores(as) e agentes penitenciários ou entre paradigmas de educação emancipatória e a pena como punição. Nesse sentido, trazem reflexões em relação aos desafios e possibilidades da educação na prisão diante do caráter pouco educativo de nosso sistema prisional.

Num segundo bloco, estão 6 (seis) daqueles artigos que abordam tanto as especificidades, quanto os desafios do trabalho docente nos contextos de privação e restrição de liberdade. Nessas discussões, surgem questões para se pensar o processo de formação dos profissionais envolvidos com a educação nesses espaços. Mais direcionados ao campo da didática, alguns trabalhos 3 (três) trazem investigações a respeito do ensino de algumas áreas do conhecimento, outros 2 (dois) investigam as funções de uma biblioteca e dos processos de leitura no sistema prisional, considerando particularidades dos sujeitos da EJA em EPRL.

Um dos artigos trata das representações e sentidos da escolarização para os sujeitos privados de liberdade, sendo que os demais textos (5 [cinco]) trazem em articulação a isso as questões de gênero. Esses estudos tratam, geralmente, das condições vivenciadas pelas mulheres no cumprimento de suas penas e as relações com a educação/escolarização nesse contexto. Tais pesquisas comumente

abordam as trajetórias de vida das mulheres encarceradas, bem como suas expectativas de vida e ressocialização, o currículo escolar e a aprendizagem.

Como exposto no item a seguir, apenas 8 (oito) artigos tratam de modo mais pontual do trabalho de professores(as) no sistema prisional, entretanto, apresentamos excertos de uma das produções encontradas nessa primeira etapa do levantamento que, em nosso entender, podem contribuir com a investigação desenvolvida. Isso porque se trata de um artigo produzido por Marc De Maeyer⁹⁸, autor adotado como referência no campo da EJA em EPRL tanto pelos(as) pesquisadores da área, quanto por formuladores dos documentos que estruturam as políticas para educação em prisões no Brasil. Assim, De Maeyer (2013) reforça concepções basilares a respeito do papel da EJA nas prisões e aspectos decorrentes disso para pensar a docência nesses espaços, bem como as políticas públicas educacionais nesse âmbito.

Com a leitura de produções do autor foi possível identificar que há uma defesa de pontos em comum nas publicações anteriores de De Maeyer (2006; 2009; 2012). Para o pesquisador a educação na prisão não pode ser considerada como pacificação, ocupação das pessoas ou mera atividade. Segundo ele, “a educação nunca será a pitada de açúcar que permitirá engolir mais facilmente uma porção amarga – a prisão” (DE MAEYER, 2013, p. 35).

O pesquisador aponta como problemática inicial a questão da oferta e da procura de educação no cárcere, pois se tem verificado que a busca por programas educacionais ocorre por parte dos sujeitos com escolarização mais elevada. Além disso, De Maeyer (2013, p. 36) discute o fato de que muitas vezes a inserção da pessoa em privação de liberdade na educação ocorre pela intenção de melhoria da sua imagem, pois isso permitiria “ser caracterizado como bom detento para o qual se considerará eventualmente uma diminuição de pena, uma saída penitenciária”. Chama a atenção para a ocupação por parte de facções criminosas ante a ausência estatal na oferta de educação formal e informal. E que nas prisões “toda atividade pode ser oportunidade de educação não formal (refeição, higiene, relações sociais, lazer etc.)”, considerando que, ao serem privados de liberdade, os sujeitos

⁹⁸ O belga Marc De Maeyer é consultor internacional em educação, assuntos sociais e pesquisador vinculado ao Instituto da UNESCO de Aprendizagem ao Longo da Vida, por meio do qual implementou o Programa de Educação na Prisão. Foi assessor científico do Programa Educação na Prisão do projeto EUROSOCIAL.

aprenderão coisas novas, mas também deixarão de ter uma porção de responsabilidades, ainda que estas voltem a ser exigidas no retorno ao convívio social externo. Assim,

[...] as refeições são fornecidas; eles não precisam fazer compras, gerir o dinheiro, preparar, nem lavar a louça; - aprende-se a obedecer sem muito questionar o porquê e não se toma nenhuma iniciativa que possa bagunçar o ambiente. Após ter sido um mau cidadão, vai-se tornar um bom prisioneiro; - vive-se sem dinheiro, sem pensar na moradia e em sua manutenção. O horário é repetitivo, os dias são iguais; - aprende-se a trabalhar por um salário que não é um; - aprende-se a perder sua intimidade, a viver em um mundo não misto, sem relações afetivas – ou muito pouco afetiva; - aprende-se a repetir. Tudo isso é a educação da prisão, não a educação na prisão! É neste contexto que começa o trabalho dos educadores. (DE MAEYER, 2013, p. 41-42).

De acordo com De Maeyer a especificidade da educação em EPRL está em “ajudar o detento a identificar e hierarquizar as aprendizagens para lhes dar um sentido: para que possam lhe oferecer possibilidades de escolha com conhecimento de causa”; para que “escolha, reencontre seu campo de ação”, considerando a condição de aprisionamento como temporária (DE MAEYER, 2013, p. 39). Nessa linha, o processo educativo teria início quando o “detento se torna (provisoriamente) um educando e este educando encontra sua identidade social e afetiva profunda”. Com este “estatuto de educando, reconhecido por si e pelos outros, ele poderá desenvolver os projetos para si e para os outros” (DE MAEYER, 2013, p. 43).

Nesse sentido, a educação, compreendida como processo, não pode exigir que o trabalho do educador seja rápido, barato e eficaz, para De Maeyer (2013, p. 42-43), “educar é dar dignidade, permitir a cada um reencontrar em si sua dignidade fundamental”, é dar confiança. Isso não significa apagar o passado, mas apoiar o sujeito a ver que é possível “fazer escolhas diferenciadas, ter outras atitudes, projetos ou afeições”, pois nem sempre essas pessoas tiveram esse tipo de orientação nos “meios pobres e pouco estruturados” dos quais são provenientes.

A educação privatizada é criticada pelo pesquisador de forma recorrente uma vez que, para ele, acaba sendo “estandardizada e não

acompanha cada um na reapropriação de sua história”, pois se pauta em receitas que desconsideram as histórias individuais. Entretanto, defende a presença em EPRL da sociedade civil por meio das Organizações Não Governamentais (ONG) subsidiadas pelo Estado (DE MAEYER, 2013, p. 45). Estabelece que o poder público deva organizar uma educação gratuita para todos nas prisões, ainda que, “por razões de filosofia política ou de recursos, delegue uma parte dessa tarefa a organizações reconhecidas pela sociedade civil, [...] a delegação desta responsabilidade deve ser acompanhada por montantes financeiros e pela legitimidade” para o cumprimento dessa tarefa (DE MAEYER, 2013, p. 46). Nessa abordagem, coloca em suspeita o trabalho educacional desenvolvido por segmentos vinculados a religiões.

De Maeyer (2013, p. 46) reforça que a educação é um processo e que ocorre “ao longo de toda a vida”, sendo a inserção no EPRL apenas uma etapa, não responsável por educar “um detento para prepará-lo a sair, para isso, o informamos ou guiamos, damos-lhe as balizas”.

Com os argumentos expostos, o autor salienta que a educação nas prisões não deve ser promessa de ressocialização e enfatiza a necessidade em se trabalhar a execução penal mantendo “sinergia dos atores envolvidos” (DE MAEYER, 2013, p. 43). Portanto, nessa compreensão, o(a) professor(a) de modo isolado não avança em seu trabalho educativo e o sujeito inserido na educação necessita tomar para si a responsabilidade em se autoeducar, por toda a vida, de modo a tornar-se capaz de proceder novas escolhas, de aprender com (ou a partir) de suas experiências. Adiante, problematizaremos as concepções apresentadas, presentes nas pesquisas analisadas e nos documentos das políticas para a EJA em EPRL.

3.2 ESPECIFICIDADES DA EJA EM EPRL E IMPLICAÇÕES AO TRABALHO DE PROFESSORES(AS) COM BASE NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Com o objetivo de buscar delimitações para essa análise, selecionamos 8 (oito) (1 tese e 7 dissertações) das 22 pesquisas encontradas no BDTD/IBCT, entre os anos de 2005 e 2017, pelas relações que demonstram articular entre a EJA em EPRL e o trabalho de professores(as). Desse modo, no quadro a seguir estão a tese e as dissertações selecionadas, após uma triagem, na segunda etapa do levantamento das teses/dissertações. Tendo por base os resumos, na

última coluna encontram-se informações referentes aos temas e principais questões das investigações realizadas.

Quadro 04 – Estudos sobre a EJA em EPRL com foco no trabalho de professores(as)

continua

Tipo de trabalho, título e link de acesso, autor, orientação, universidade e ano	Resumos: temas e indicativos
1. TESE – Entre a cela e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13675/1/EntreCelaSala.pdf Odair França de Carvalho orientado por Selva Guimarães Universidade Federal de Uberlândia – UFU (2014)	Reflete sobre a identidade docente dos educadores(as) presos(as) e analisar suas concepções, os saberes e práticas relacionadas à cidadania, à educação e à justiça. As narrativas revelam um perfil socioeconômico diferenciado dos sujeitos que atuam como educadores nas prisões, estes geralmente passaram por conversão religiosa. Defende a construção de uma EJA específica que considere as singularidades desse espaço e dos sujeitos, reconhecendo contradições e valorizando uma educação libertadora e emancipatória.
2. DISSERTAÇÃO – Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=12527@1 Elizabeth de Lima Gil Vieira orientada por Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ (2008)	Investiga os saberes, interações e competências utilizadas pelos professores no contexto de uma escola prisional. Considera-se que o espaço apresenta especificidades tanto em relação às condições para o exercício da atividade, quanto ao objeto de trabalho, o sujeito privado de liberdade. Embora a prática docente se dê em ambiente insalubre e inconstante, junto a alunos emocionalmente comprometidos, os professores exercem sua função com satisfação, mesmo com lacunas da formação inicial, a ausência de políticas e o impacto das normas da prisão.

Quadro 04 – Estudos sobre a EJA em EPRL com foco no trabalho de professores(as)

continua

3. DISSERTAÇÃO – O Trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade: necessidades de formação continuada https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94745/296966.pdf?sequence=1&sAllowed=y Andréa Rettig Nakayama orientada por Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2011)	Mapeia as necessidades de formação continuada dos docentes a partir da compreensão das práticas pedagógicas, da relação do/a professor/a, os/as alunos/as e da Escola com o Complexo Penitenciário. Evidenciou que as demandas formativas não estão restritas às questões relacionadas diretamente ao modo de funcionamento desses espaços, pois envolvem questões abrangentes relacionadas às particularidades do trabalho docente, às suas metodologias, avaliações e fundamentos da EJA.
4. DISSERTAÇÃO – O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2672 Camila Cardoso Menotti orientada por Elenice Maria Cammarosano Onofre Universidade Federal de São Carlos – UFScar (2013)	Discute o papel da escola e da educação na visão dos educadores presos, o sentido da docência entre as grades e o bem-estar docente na prisão. Aponta que a docência entre as grades marca a vida desses educadores presos no que diz respeito à construção da identidade de professores, à aquisição de novos saberes, à mudança de concepções e de posturas, aprimorando seus relacionamentos dentro e fora das muralhas, devolvendo a eles a autoestima.
5. DISSERTAÇÃO – A prática docente de educação de jovens e adultos no sistema prisional: um estudo da psicodinâmica do trabalho https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151399/001010068.pdf?sequence=1&isAllowed=y Marcela Haupt Bessil orientada por Álvaro Roberto Crespo Merlo Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2015)	Investiga a prática docente da EJA no sistema prisional, com foco em vivências de prazer e sofrimento laboral, a partir da Psicodinâmica do Trabalho. Mediante entrevistas com dez professores foi constatado que a organização dos estabelecimentos prisionais interfere nas atividades desses docentes. As limitações dos recursos materiais e de espaço físico abrem a possibilidade para a criatividade dos docentes. O prazer é vivenciado pelo reconhecimento que alunos demonstram em relação ao trabalho de professores e o sofrimento ocorre pelo preconceito que sofrem por parte da sociedade, de

Quadro 04 – Estudos sobre a EJA em EPRL com foco no trabalho de professores(as)

continua

	familiares e colegas de profissão por trabalharem no espaço prisional, dos familiares. Aponta que a política pública de EJA no sistema prisional precisa considerar as responsabilidades dos docentes diante dessa população privada de liberdade, pois o trabalho realizado pode ser um elo de aprendizagem de novos conhecimentos e perspectivas de vida.
6. DISSERTAÇÃO – Educação nas prisões: desafios e possibilidades do ensino praticado nas Unidades Prisionais de Manaus https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5521/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Alice%20Silva%20do%20Prado.pdf Alice Silva do Prado orientada por Maria Auxiliadora de Souza Ruiz Universidade Federal do Amazonas (2015)	Levanta problemáticas e possibilidades referentes à oferta de ensino nas prisões da capital do Amazonas. A partir das referências bibliográficas, das falas dos professores e de alunos em situação de privação de liberdade, observou-se que as perspectivas futuras relacionadas ao ensino nestas unidades tendem a trazer mudanças significativas para a população carcerária e à sociedade em geral, desde que haja empenho por parte dos agentes envolvidos no processo educativo voltado para os detentos.
7. DISSERTAÇÃO – Processo de constituição da identidade profissional de professores na educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais http://bdtd.ufm.edu.br/bitstream/tede/452/5/Dissert%20Alisson%20J%20O%20Duarte.pdf Alisson José Oliveira Duarte orientado por Helena de Ornellas Sivieri Pereira Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2017)	Verifica com investigações em campo junto a entrevistas com cinco professores e a diretora da escola que as singularidades do espaço prisional efetuam transformações na identidade profissional por conta da “Relação professor/aluno” que constitui sua autoimagem, autoestima e realização profissional; da “Identidade para o outro e sentimento de incompreensão”, se sentem desvalorizados pela representação social das prisões; e as “Especificidades do perfil docente” que demonstram qualidades e experiências únicas.

Quadro 04 – Estudos sobre a EJA em EPRL com foco no trabalho de professores(as)

conclusão

8. DISSERTAÇÃO – Educação escolar na prisão: os significados e sentidos das professoras que atuam em unidades penais de Corumbá, Mato Grosso do Sul https://ppgecpan.ufms.br/files/2017/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-depositada.pdf Clayton da Silva Barcelos orientado por Tiago Duque Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2017)	Identifica os significados e sentidos que professoras do sistema penal dão à educação escolar. Com base em pesquisa etnográfica e entrevistas com 15 professoras problematiza a fronteira simbólica entre a cela e a sala de aula, quando (re)educandos parecem deixar de serem vistos como presos e passam a ser alunos. Aponta a necessidade de oferecer às professoras melhores condições de trabalho (não por contratos temporários) e formação adequada. O estudo apresenta como a disciplina imposta aos estudantes viabiliza a escolarização nas prisões, embora a busca pela remição e a falta de estrutura dificultem a legitimidade do processo educativo.
---	---

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações do IBCT – elaborado pela autora (2017).

No tocante à abordagem, as pesquisas se caracterizam como qualitativas. Chama atenção como os(as) pesquisadores(as) realizam uma variedade de opções metodológicas. Ao que parece, se torna necessário, na coleta de dados empíricos, ter mais de uma fonte para que seja possível contrapô-las nos estudos – como entrevistas e análises documentais. Então não bastaria, por exemplo, entrevistar somente estudantes ou professores; geralmente os gestores, demais profissionais também acabam envolvidos como sujeitos de pesquisa. Além disso, há uma amplitude em relação aos referenciais teóricos⁹⁹ adotados nas produções.

Tendo em vista o foco de análise proposto, os resumos foram lidos em busca de elementos que pudessem responder à indagação: em que sentidos esse estudo contribui para pensarmos pressupostos educacionais da EJA em EPRL, suas especificidades e implicações ao trabalho docente? Com esse enfoque, surgiram questões relativas às

⁹⁹ No apêndice II encontra-se disponível uma sistematização dos referenciais teóricos utilizados nos 14 trabalhos selecionados para essa análise: 1 tese, 5 dissertações e 8 artigos.

possibilidades e aos limites da atuação de professores(as) ou monitores¹⁰⁰, bem como demandas para formação inicial/continuada e os desafios no âmbito das políticas públicas nesse campo.

Todas as pesquisas mencionam a importância da EJA em EPRL considerar as especificidades dos sujeitos nesses contextos e os objetivos dessa educação com relação à “ressocialização”, tendo em vista a realidade em que estão inseridos, assim como o retorno ao convívio social externo. Não há um consenso acerca do que seja o conceito de ressocialização nesses estudos; muitas vezes, os termos reinserção ou reintegração social aparecem como seu sinônimo, tendo relações com a ideia de inclusão no mercado de trabalho.

A tese de Carvalho (2014) e as dissertações de Menotti (2013), Bessil (2015), Duarte (2017) e Barcelos (2017) apontam a educação como estratégia de “ressocialização” estabelecendo aproximações ao trabalho de professores(as) em EPRL, enquanto Vieira (2008), Nakayama (2011) e Prado (2015) problematizam essa questão, pois salientam que a oferta educativa de modo isolado teria um potencial questionável em relação ao previsto na execução penal, quanto à pretensa “reintegração” do egresso à sociedade.

Nakayama (2011, p. 147) alerta que a oferta de educação formal é apenas uma “possibilidade para pensar formas de (re)inserção social”. Prado (2015, p. 90) complementa, ao afirmar que o acesso ao ensino “não resolveria por si só os inúmeros problemas que afetam o sistema prisional, mas, em todo caso, é uma alternativa no sentido de libertar os presos do submundo da criminalidade”.

Em contrapartida, Bessil (2015, p. 88) observa que a escola nas prisões deve buscar “a reintegração do detento ao convívio social, respeitando e oferecendo oportunidades ao exercício pleno cidadania”. Além disso, enfatiza que é papel da educação “insistir no processo de

¹⁰⁰ Pessoas em condição de encarceramento que, por possuírem maior escolaridade em relação aos demais, ou “perfil”, assumem postos de docência. Nem sempre a oferta de EJA nas prisões tem sido assumida nos estados pelas Secretarias de Educação. Um exemplo disso foi o estado de São Paulo que, por meio da Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel (FUNAP), capacitou até 2013, sujeitos em cumprimento de pena para atuação como educadores, em algumas unidades do sistema prisional. Atualmente a Secretaria de Educação do estado de SP assumiu suas responsabilidades para a oferta de EJA no sistema prisional e contrata professores(as) licenciados(as). A FUNAP segue responsável pelo ensino profissionalizante, nem sempre vinculado com a escolarização e os projetos de leitura.

ensino e aprendizagem que contribua para que o aluno associe, problematize, busque soluções e intervenha na realidade com autonomia e independência” (BESSIL, 2015, p. 88-89).

Segundo Vieira (2008, p. 57), os professores nem sempre conhecem a legislação que direciona a execução penal, mas “conhecem os objetivos da educação no cárcere: a ressocialização do indivíduo apenado”. Isso envolve “melhorar as atitudes” dos sujeitos para retorno à sociedade na conquista da liberdade, “formação de valores éticos”, “construção de um cidadão autônomo e crítico”, com a potencialização dos seus conhecimentos visto “ingresso no mercado de trabalho”, o que atribui à educação grandes desafios, por conta do “contexto de punição, de isolamento e perda da identidade”. Para a pesquisadora, essa tarefa exige questionar: “como será possível educar um sujeito para uma sociedade da qual ele se mantém tão distante?” (VIEIRA, 2008, p. 57).

Frente a esses desafios, há algum tempo, convenções internacionais têm buscado regulamentar as práticas educacionais no sistema prisional. Como esclarece Prado (2015, p. 89), todavia, o Direito Internacional está “inserido na lógica da dinâmica capitalista e interessado na formação de uma mão-de-obra numerosa”, por isso, ao longo do século XX, buscou-se, por meio do âmbito legal, desenhar dispositivos capazes de fazer com que o tempo dos reclusos no cárcere estivesse voltado para a “aquisição de certos conhecimentos e habilidades relevantes para a formação pessoal e profissional do preso”. Assim, resulta desse interesse a aprovação, em 1955, no Congresso das Nações Unidas realizado em Genebra, pela ONU, das Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos cujo intuito era o formar um consenso em torno de “princípios e regras de uma boa organização penitenciária e de práticas relativas ao tratamento de reclusos” (PRADO, 2015, p. 89). Essa compreensão da focalização de políticas públicas educacionais para as prisões não está presente nos demais estudos selecionados nessa etapa de análise da pesquisa.

Em outro eixo de discussão a esse respeito, Carvalho (2014) apresenta, com base no exposto pelos sujeitos ouvidos na pesquisa, que a escola no sistema prisional acaba sendo um dos únicos espaços em que princípios ou ideais vinculados a projetos de “ressocialização” são postos cotidianamente em prática, ou seja, oportunizam, tanto aos docentes, como para estudantes, reflexões sobre suas trajetórias, condições atuais e novas perspectivas. Nessa linha, os demais espaços no cárcere funcionam na contramão disso, o que se explica pela visão de parte dos profissionais do sistema e predominante em nossa própria

sociedade: a de que o preso esteja na prisão para ser, além de punido, castigado e deva sofrer.

Algumas pesquisas analisadas validam a ideia da pesquisadora na área, Onofre (2009), em relação à crença de professores(as) que atuam no sistema prisional no poder da educação e nas consequências que esta pode produzir na vida das pessoas. Entretanto, a forma como essa oferta educacional tem se estruturado contribui pouco ou nada para a “ressocialização do aprisionado”, pois “a educação intramuros” não se configura como espaço autossuficiente, independente da organização prisional, sofrendo inúmeras limitações em termos de garantias e descaso por parte dos gestores (ONOFRE, 2009).

Atualmente, considerando as condições insalubres de vida no cárcere, em todos os sentidos, fica difícil crer na possibilidade de humanização da realidade que configura o sistema prisional. A esse respeito, Prado (2015, p. 43) julga-as como algo penoso, “mas não impossível, afinal, a prática educacional aplicada neste tipo de ambiente pode se converter em um mecanismo pelo qual as contradições sociais possam ser repensadas por aqueles que são diretamente vitimados por elas”.

As pesquisas discutem, tendo em vista o cenário brasileiro quanto à restrita oferta de EJA em EPRL, a negação do direito à educação. Os(as) pesquisadores(as) refletem que o regime de privação de liberdade se refere apenas à limitação temporária, conforme a condenação, do direito de ir e vir. Nesse sentido, reiteram a necessidade em se desconstruir a noção de que o acesso à escola seja apenas um “privilegio” concedido aos sujeitos encarcerados, fortalecendo a defesa dos direitos sociais, humanos e universais, dentre os quais está a educação.

A falta de garantia da oferta de EJA revela contradições vivenciadas diariamente pelos sujeitos em EPRL. Essa dinâmica exige do(a) professor(a), por um lado, o fortalecimento frequente de seu compromisso com a educação e, sobretudo, com as pessoas que ali estão. Isso requer constantes reflexões que impeçam a naturalização de uma estrutura pautada por violências em suas múltiplas dimensões.

Os estudos selecionados nesse tópico concordam com Julião (2013, p. 15) quando destacam que entre as principais conquistas na área estão: as aprovações das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, aprovada pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (Resolução nº 3, de 11/03/2009 do CNPCP); das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens

e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos prisionais, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 2, de 19/05/2010 do CNE); assim como a alteração da Lei de Execuções Penais que permite às pessoas presas diminuírem a sua pena com base nas horas de estudos; e definição do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Decreto 7626, de 24/11/2011).

Por conta dos avanços mencionados, Bessil (2015, p. 127) pondera, com base em um dos consultores da UNESCO (o belga Marc De Maeyer), que uma preocupação com a oferta de educação nas prisões surge há muito pouco tempo, e passamos “da ignorância sobre a problemática para uma[s] expectativa[s] por vezes exagerada”, dentre as quais destaca: a diminuição da pena por frequência à escola, uma “reeducação para reabilitação no preparo para a vida em liberdade”, o ensino da leitura e escrita, “aprendizagem de um ofício e, supostamente, que o aprisionado aprenda a aceitar as regras sociais”. Esses argumentos corroboram os pressupostos do referido consultor da UNESCO, na medida em que a pesquisadora afirma: “a educação não é uma mercadoria nem um produto, mas um processo que deve ser concebido e vivido pelo conjunto de atores que vivenciam esse cotidiano”; isso exigiria “[...] transformar a prisão em um espaço educativo e não transformar o aprisionado em receptor de sequências educativas” (DE MAEYER, 2009 apud BESSIL, 2015, p. 127).

O estudo de Menotti (2013, p. 91) aponta que a educação em EPRL “passa a ser vista como capaz de formar cidadãos aptos a viver em sociedade, fundamental para a reintegração social”. Há, nessa linha, uma “crença inabalável no papel que a escola desempenha na vida das pessoas e na construção de uma sociedade mais justa e democrática” (MENOTTI, 2013, p. 101). Bessil (2015, p. 93) complementa essa ideia quando expõe que a escola, atuando nas prisões, tem como objetivo o “resgate da cidadania das pessoas que vivem em situação de privação de liberdade”.

Em sua tese, Carvalho (2014) discute esses avanços e desafios para a EJA em EPRL, partindo da experiência no estado de SP com educadores privados de liberdade. O pesquisador confirma abordagens sobre o papel da educação situadas em documentos¹⁰¹ pautados em

¹⁰¹ “Educando para a liberdade” – Trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras (UNESCO, 2006), “Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil” (2007), “Educação em Prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania” (UNESCO, OEI, AECID, 2009),

definições de agências internacionais, principalmente da UNESCO, que inauguram as discussões na área em nosso país, ao defender que “oferta da educação nas prisões pode contribuir para superação das condições que a maioria dos presos (cidadãos) enfrenta antes de serem presos e depois ao viverem num ambiente que contribui para a anulação da sua identidade” (CARVALHO, 2014, p. 118). Ainda nessa linha, defende um processo educativo humanizador, crítico, emancipatório e libertador (CARVALHO, 2014, p. 05).

Ao delinear pressupostos educacionais da modalidade no sistema prisional, Carvalho (2014, p. 223) advoga por uma escola que ofereça “caminhos para a formação da cidadania”, da autonomia. Para que seja “espaço de resistência, de libertação, mas com a mesma função social de uma escola regular: educar homens e mulheres para serem seres humanos melhores, capazes de se apoderarem de conhecimentos, preparando-os para o exercício e resgate de sua cidadania” (CARVALHO, 2014, p. 216).

Nesse sentido, sugere que a EJA nas prisões se paute pelos ideais freireanos de educação popular, “[...] com organização curricular flexível em relação ao tempo de aprendizado, [...] que tenha o homem e a vida como centro do processo em que o aprender a ler, a escrever e interpretar perpassa esse movimento de (re)construção da cidadania e da dignidade humana”. Assim, essa compreensão seria capaz de construir, na visão de Carvalho (2014, p. 246),

uma prática pedagógica que ajude os alunos/presos a refletirem sobre temas ligados aos interesses e problemas sociais, políticos e econômicos da população. Essa nova organização deve valorizar e aproveitar as experiências dos sujeitos educadores presos nas tarefas educativas e, ao reconhecer esses sujeitos como produtores dos conhecimentos, a Secretaria Estadual de Educação deve promover ações de formação, em parceria com a Secretaria de Segurança, visando dar uma oportunidade de mudança, por meio da educação, a esses homens e mulheres.

Sob essa abordagem, as responsabilidades atribuídas à educação, de um modo geral, fazem com que caiba aos educadores “promover um

processo de reflexão e mudanças na formação dos sujeitos, ali inseridos de maneira que produzam saberes; bem como promover a formação profissional, intelectual e tecnológica dos educandos”. Carvalho elucida essa ideia citando programas profissionalizantes em parceria com o Sistema “S”¹⁰² (SENAI, SENAC e SESC) (2014, p. 124-125).

Portanto, os(as) professores(as), de modo geral, creem na possibilidade de “(re)socialização e recuperação dos (re)educandos”, mas relatam que essa percepção varia em função do que motiva o estudante na busca pela escolarização, caso seja apenas a remição as chances de mudança de vida se reduzem muito (BARCELOS, 2017, p. 95). A maior parte dos entrevistados na pesquisa de Duarte (2017) afirma que a educação pode contribuir para as pessoas em privação de liberdade “se tornem diferentes, novos cidadãos e com mais consciência”, nesse caso, o professor por meio das atividades educacionais deve oferecer “uma oportunidade”, ou ainda, tem a chance de contribuir por suas aulas com o “resgate do aluno em relação às suas atuais condições sociais” (DUARTE, 2017, p. 97). Alguns entrevistados insistem que seja a educação um meio de oferecer liberdade às pessoas presas fora ou dentro das prisões.

Vieira (2008, p. 24) nos auxilia a pensar sobre o exposto, indagando: “como a liberdade e autonomia, princípios da prática educativa, dialogam com a submissão às normas exigidas pela prisão?”. E, ainda, acrescenta: a “escola prisional como ferramenta de transformação de vida das pessoas” é uma noção questionável na medida em que estas não recebem investimentos compatíveis com as ações que dela se espera (VIEIRA, 2008, p. 30).

Entretanto, ao refletir a respeito, Vieira (2008) toma por base um dos consultores na UNESCO na área e concorda com De Maeyer (2006, p. 22 apud VIEIRA, 2008, p. 33), pois ele pontua que “a educação na prisão não é apenas ensino, mesmo que devamos ter certeza de que a aprendizagem de conhecimentos básicos esteja assegurada”, ou seja, a educação em contexto de encarceramento “necessita ser, sobretudo, uma oportunidade para que os internos decodifiquem sua realidade,

¹⁰² Criado em 1942 no Brasil e envolve o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas ao atendimento de demandas do mercado de trabalho, com o oferecimento de treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica; além de terem seu nome iniciado com a letra S, tais entidades possuem raízes comuns e características organizacionais similares (SESC/SENAC, SESI/SENAI, SEST/SENAT, SENAR, SEBRAE).

percebam-se como atores sociais e sintam-se motivados a construir um novo projeto de vida”. Isso significa desenvolver ações que “transformem um lugar de sofrimento em lugar de aprendizagem e esperança” (VIEIRA, 2008, p. 34).

Em abordagem semelhante sobre o papel do professor na prisão, Bessil (2015, p. 90) indica que estes devem: “levar mensagem de otimismo”; ter responsabilidade no compromisso assumido ao trabalhar com educação nesse contexto; ensinar a ler e a escrever, a “formar valores; ajudar a pensar e a conviver melhor em sociedade e impor limites”.

Cabe destacar, com exceção das pesquisas de Vieira (2008), Nakayama (2011) e Prado (2015), que os(as) pesquisadores(as) adotam, ao debater o papel da educação, da escola e de professores(as) em EPRL, concepções alinhadas com a noção de “aprendizagem ou educação ao longo da vida”, presente nas diretrizes da UNESCO, o que implicaria um processo educacional que oportunizasse ao sujeito “aprender mais e melhor por toda a sua trajetória”. De acordo com Bessil (2015, p. 90), essa sistemática “tiraria o sujeito aprisionado desse status provisório” para inscrevê-lo “em uma perspectiva de educar-se em longo prazo”. Essa abordagem também permeia os documentos que tratam na EJA em EPRL no Brasil e revelam a apropriação – por parte de pesquisas e políticas educacionais – das indicações feitas por organismos internacionais aos países ditos em desenvolvimento, como discutiremos mais adiante em nossa pesquisa.

Uma das autoras menciona que “os presos/alunos buscam na escola conhecimentos que os ajudem a conviver melhor em sociedade, que contribuam para a realização profissional e, ao mesmo tempo, ensinem a ler e escrever como condição básica para uma reintegração social (BESSIL, 2015, p. 86-87). A respeito disso, Nakayama (2011, p. 105) salienta que a escola situada em uma prisão é acessada pelos sujeitos da EJA diante dos mais diversos interesses. Além da procura por escolarização, buscam algum material escolar, a remição da pena pelos estudos (abreviar sua estada na prisão) ou, até mesmo, ter contato, diálogo com alguém de fora, “algum conforto, motivação, valorização”, [...] “por isso que o trabalho docente de um professor(a) que atua nessas escolas está muito além do processo de ensino-aprendizagem”. Portanto, se a EJA precisa estar organizada com base em “práticas e tempos singulares, a educação escolar de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade precisa ser concebida de maneira ainda mais específica” (NAKAYAMA, 2011, p. 105-106).

Tendo em vista questões específicas sobre os limites e os desafios de atuação dos professores ou monitores, bem como demandas de formação inicial e continuada, Carvalho (2014) retoma os estudos feitos por Leôncio Soares (2008; 2010) que apontam a ausência de discussões sobre a EJA nos cursos de graduação em pedagogia. Diante disso, Carvalho apresenta “dificuldades de ser educador no sistema prisional” ante as precariedades dos espaços que marcam o fazer docente (CARVALHO, 2014, p. 229). Assim como os riscos que a ausência de formação sistemática de educadores revela, dentre eles, o de infantilização das práticas pedagógicas junto aos jovens e adultos privados de liberdade. Pela ausência de formação, destaca o fato de que a

[...] maioria dos saberes dos monitores presos advém da experiência. Os demais saberes são construídos pela exterioridade, pois advindos dos mais diversos meios, os professores, os monitores – ao viverem o cotidiano de suas salas de aulas, da escola, da vida, das ações de formação – fazem suas adesões, vivem essas experiências no agora, no fazer, onde cada situação é única, no imprevisto, na escolha da estratégia certa, constrói o seu *habitus* docente. Portanto, ao compreender as especificidades de cada saber, reconhecemos que professor se faz e refaz na interação dos diversos saberes. (CARVALHO, 2014, p. 221-222).

Contudo, as experiências distanciadas de processos reflexivos em dimensão teórica podem levar a uma falta de clareza em relação aos objetivos da EJA e do trabalho de professores(as) nos EPRL. A ausência de formação “faz com que o professor não saiba seu papel no contexto das prisões”, pode levar a “reproduzir o que vivencia na escola dita regular, infantilizando as atividades pedagógicas junto aos adultos” (VIEIRA, 2008, p. 40).

Nas pesquisas em geral os(as) professores(as) afirmam não ter recebido orientações ou informações acerca da EJA em EPRL (DUARTE, 2017). Unanimemente, os professores confirmam que não receberam nenhum tipo de formação para atuação nos EPRL, mas Barcelos (2017) aponta que em seu estudo os profissionais não se manifestaram a esse respeito, ou seja, não veem como problema a falta de formação nem as limitações impostas às práticas pedagógicas por

regras de segurança, sobre as quais sequer possuem clareza da finalidade. Entretanto, provavelmente os professores possuem a clareza de que necessitariam de uma formação específica para essa atuação, pois reconhecem as particularidades do espaço para a docência, com relação a isso Barcelos (2017) questiona a falta de reivindicações ou mesmo o não interesse em discutir sobre as próprias normas do sistema e sugere, diante das manifestações acerca do bem-estar docente nesses espaços, que o visto por pesquisadores(as) como lacunar pode ser considerado um benefício por esses(as) profissionais.

Duarte (2017) observa em sua pesquisa que os professores nesses espaços facilmente internalizam regras que não foram esclarecidas, sem questioná-las. Um exemplo disso está na limitação de materiais pedagógicos utilizados que passam pelo aval das equipes de segurança. Não se permite utilizar determinados filmes sob a justificativa de que podem “despertar nos presos instintos de violência e sexualidade” (DUARTE, 2017, p. 124), ainda que, contraditoriamente, a realidade vivenciada no sistema prisional seja mais violenta do que qualquer filme.

Todas as pesquisas destacam a importância de uma formação docente específica para professores(as) que atuam nesses espaços. Trata-se, também, de um direito dos profissionais da educação. Uma das pesquisadoras ressalta que as “lacunas da formação inicial, a ausência de políticas públicas destinadas à educação prisional e o impacto das normas da prisão sobre a pessoa e o trabalho do(a) professor(a)” acabam exigindo um “investimento pessoal do profissional de ensino” na busca por formações continuadas (VIEIRA, 2008, p. 06). Para Duarte (2017, p. 134) os estudos nessa área são uma forma de “dar voz” aos docentes, além de possibilitar que exerçam o direito de fala a partir das próprias experiências, podem qualificar os processos de formação de modo que “sejam eles os construtores dos saberes de sua realidade, bem como a de seu grupo profissional, em oposição aos saberes massivamente constituídos e impostos pelas categorias dominantes que desconhecem/desconsideram as especificidades do contexto educacional em EPRL”. Em relação a esta questão, torna-se importante problematizarmos as consequências das ausências em termos formativos aos docentes e aos próprios estudantes.

No tocante à formação inicial, pesquisadores na área destacam que

a formação de professores para a Educação em Prisões, com regime próprio de trabalho, ainda que dentro da categoria única do magistério, constitui caso à parte, pois os cursos de formação de professores, mesmo das universidades públicas, ainda não estão sensibilizados para a necessidade de formar quadro docente para atuação em espaços outros que não sejam a escola e a sala de aula. Lecionar nas prisões tem sido a última opção para professores que não encontram lugar na rede regular de ensino, em início de carreira, provisórios ou readaptados. (SILVA; MOREIRA, 2011, p. 96).

Na pesquisa de Vieira (2008), os docentes mencionam a distância que existe destas com as experiências vivenciadas em suas práticas de trabalho. Alguns reclamam a ausência de conhecimentos que lhes ofereçam maior estabilidade e segurança no exercício profissional, considerando particularidades do contexto no qual se inserem, o que exigiria uma articulação teórico-prática pontual. Por exemplo, um dos grandes desafios reside na inserção no sistema prisional que causa, para professores(as), um “choque de realidade”. Este acaba sendo elaborado “devido ao jogo de cintura adquirido com os anos de experiência na docência e/ou com apoio de colegas que estão há mais tempo no meio, e não por conta da formação” (VIEIRA, 2008, p. 89).

Como expõe Nakayama (2011, p. 128), na maior parte das vezes, os cursos de educação continuada são de “curta duração, fragmentados, sem continuidade e suas temáticas nem sempre contemplam questões levantadas pelos(as) docentes no decorrer de suas práticas”. Para que o processo de formação possa promover alguma transformação nas práticas docentes, ela deve partir de um acompanhamento regular e constante das práticas. Entretanto, “quando organizados de modo a contemplar os questionamentos, dificuldades e angústias dos/as docentes, estes momentos pontuais passam a ser fundamentais” (NAKAYAMA, 2011, p. 129).

A partir dessa discussão, Vieira (2008, p. 76) tece uma crítica às formações prescritivas ou essencialmente conceituais que exigem dos profissionais um esforço para aproveitar algo ou “encaixar conhecimentos” que contribuam com seu trabalho. Arroyo (2006, p. 18), ao refletir sobre a formação de educadores, afirma que tudo se encaixa aparentemente num mesmo padrão: “esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter

histórico desfigurado dessa EJA explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação, isso implica sérias consequências”.

Nesse sentido, Bessil (2015) e demais pesquisadores(as) na área apontam, com maior ou menor ênfase, que embora tenham havido conquistas no campo da EJA em EPRL, ainda não se consolidou uma política pública nesse âmbito, especialmente para a formação de educadores dessa modalidade que atuam nesses espaços. A esse respeito, Onofre (2012, p. 214), destaca que

reconhecer o papel relevante dos professores no processo educativo tem sido um discurso desgastado, tendo em vista os investimentos efetivamente destinados à sua formação, atuação e profissionalização. Não há formação de excelência que sobreviva ao desprestígio e desvalorização do trabalho docente – trata-se de ressignificar o que é valorização no novo contexto, e no caso das prisões, a aprovação das Diretrizes Nacionais, embora tenha significado um marco na história da educação prisional, sua implementação será efetivada através de políticas públicas que atendam às demandas anteriormente assinaladas (formação, ambientação, valorização salarial e profissional, condições objetivas e subjetivas de trabalho).

Para além das políticas públicas, ainda não há um consenso na área em relação aos focos formativos para professores(as) da EJA em EPRL. Nakayama (2001, p. 145), em sua pesquisa, identificou na entrevista com professores(as) que as principais necessidades de formação estavam relacionadas à compreensão do estudante adulto, às leis e diretrizes educacionais, em especial àquelas específicas para a EJA em EPRL, e principalmente à busca por elementos que subsidiassem o trabalho pedagógico, em termos de metodologias para o ensino, interação com os(as) estudantes e avaliação.

Os estudos mencionam aspectos que podem auxiliar a pensar sobre a formação de professores, quando salientam a importância de se manterem como conteúdos curriculares dessas escolas conhecimentos acerca da cidadania, dos direitos humanos, dentre outros aspectos que correspondam à compreensão da realidade na qual se inserem os sujeitos privados ou restritos de liberdade. Os temas são compreendidos como

essenciais para que essas pessoas possam ressignificar a forma como se posicionam no mundo, reconhecendo seu potencial de transformação dos espaços e das relações.

A falta de alinhamento das propostas de formação com as realidades vivenciadas nos EPRL também ocorre, segundo Vieira (2008), porque os próprios formadores, em geral, desconhecem o sistema prisional e pouco apoiam o pensamento sobre educação para a reintegração social. A autora aponta que a formação deveria ter como eixo norteador a garantia dos direitos humanos, visto que uma das principais demandas dos estudantes ao procurarem a escola é uma busca em alívio do sofrimento, causada pelos direitos individuais e coletivos violados (VIEIRA, 2008). Nesse sentido, a EJA em EPRL seria um instrumento de luta e a formação necessitaria se alinhar com isso. Essa luta se situa num espaço-tempo diferenciado; a EJA geralmente se dirige ao “sujeito trabalhador, com o direito de ir e vir”, por isso lidar com

[...] a privação desse ir e vir, do trabalho, da família, do lazer e até do saber [...] exige partir de saberes prévios, suas experiências de vida, anteriores e aquelas construídas após sua inserção nesse espaço, suas expectativas, e principalmente aqueles saberes que podem ser relevantes e significativos para o sujeito em situação de privação de liberdade, no sentido de contribuir para/a (re)inserção social. Tal dinâmica só é possível mediante uma perspectiva dialógica e relacional a ser construída no trabalho docente, para o qual conforme dados desta pesquisa estes docentes não têm formação para tal. (NAKAYAMA, 2011, p. 143).

Contudo, mesmo diante das dificuldades encontradas nesses espaços, chama atenção o bem-estar docente mencionado em todas as pesquisas pelos(as) profissionais da educação que atuam em EPRL. Eles demonstram sentimento de realização pessoal e profissional diante do trabalho que desenvolvem nesses contextos. É recorrente, pelo demonstrado em pesquisas da área, que os professores(as) sejam mais valorizados nesse âmbito, por parte dos estudantes, enquanto profissionais da educação.

Duarte (2017) busca investigar o processo de constituição da identidade profissional docente a partir: das trajetórias pessoais do professor; da sua história profissional e formação; do reconhecimento

social e sua autoimagem; pelo grau de satisfação profissional e pela qualidade da relação professor/aluno ou com sua equipe de trabalho; por sua capacidade de adequação às mudanças, competências e habilidades; assim como, pelo que espera da profissão. Diante dessas dimensões, expõe que todos os professores participantes da pesquisa revelam sentimentos positivos em relação a sua realização profissional e enfatizam o valor de questões que envolvem: “afetividade do aluno em relação ao professor”; respeito ao trabalho, a presença e uma “valorização incondicional da pessoa do professor em sala de aula”; “maior interesse pelas aulas em comparação aos alunos de fora da unidade prisional, bem como a “menor quantidade de alunos por sala de aula” (DUARTE, 2017, p. 84).

A pesquisa de Vieira (2008, p. 51-52) mostra que o sentimento de abandono por parte do poder público é unânime entre professores(as), mas também revela que há um senso de valorização ante ao trabalho realizado. Segundo a pesquisadora, pelos depoimentos, parece que professores(as) da EJA em EPRL percebem com maior clareza a relevância do seu fazer na vida dos estudantes privados de liberdade, diferente da insatisfação que revelam pelas dificuldades de relacionamento com estudantes de escolas fora das prisões – embora professores(as) participantes das pesquisas apontem que a educação e os docentes de modo isolado não poderão responder ao objetivo de reinserção social dos sujeitos privados de liberdade, o que exigiria um trabalho em rede (BESSIL, 2015; NAKAYAMA, 2011).

Os apontamentos que justificam percepções de melhores condições para o trabalho nesses espaços são: o menor número de estudantes em sala, o “bom” comportamento dos mesmos, a autonomia de trabalho e a percepção do cunho social de seu labor (VIEIRA, 2008, p. 55). Bessil (2015, p. 195) reforça que “os docentes relatam que há um aproveitamento maior desse espaço de ensino e aprendizagem” nas prisões. Nessa discussão, a autora levanta questões para pensarmos o trabalho docente de forma cuidadosa. Segundo ela, alguns profissionais acabam fazendo o melhor que podem frente às condições que possuem, mas outros acabam se acomodando, pois, “nem sempre possuem um olhar crítico com relação às suas práticas” e um trabalho sem nenhum tipo de supervisão tende a se tornar cômodo (VIEIRA, 2008, p. 56).

Em sua pesquisa, Prado (2015) constatou, nos relatos de docentes que estavam dentre os pontos positivos para o trabalho em EPRL, além de menos estudantes por sala e menor fiscalização da parte pedagógica, o fato de as unidades situarem-se fora do perímetro urbano, o que

facilita a mobilidade e a possibilidade em se trabalhar menos sem descontos salariais, devido ao cancelamento das aulas por indicativos de rebeliões ou necessidade de revistas gerais. Para ela, os “professores se beneficiam deste descaso característico do sistema prisional” (PRADO, 2015, p. 52).

Menotti (2013) aponta, por meio de sua pesquisa, que professores(as) falaram da docência “com encantamento, com esperança, com dignidade”, algo distante de profissionais das escolas ditas regulares que, acometidos pelo mal-estar docente, acabam desacreditados do ato educativo, abandonam a escola, geralmente, com problemas de saúde. Diante disso, Menotti (2013) ressalta que precisamos investigar, em nossas pesquisas, por que a educação em EPRL, mesmo permeada por inúmeras contradições, consegue manter a esperança e os sonhos de professores(as) ou monitores.

A sensação de bem-estar sobre o trabalho docente também foi constatada por Menotti (2013), entre os professores aprisionados (monitores), pois eles relatam que se sentem úteis e reconhecidos (não mais como “o ladrão”, mas como professor) pelas mudanças que provocam na vida das pessoas em situações semelhantes. Ademais, encontram na sala de aula um espaço de convívio social diferente do demais, pautado em diálogo e respeito. Nessa dinâmica, segundo a autora, possuem mais oportunidades para aquisição de novos conhecimentos, passam a refletir sobre suas vidas, trajetórias e a vislumbrar projetos pessoais distintos dos que existiam antes do ingresso na prisão.

Dessa forma, podemos observar que o reconhecimento com relação ao trabalho docente realizado provem dos(as) estudantes. O contato com os alunos que se encontram cumprindo pena restritiva de liberdade faz com que o docente de EJA se sinta reconhecido pelo trabalho prestado. Como os docentes verbalizaram nas entrevistas feitas por Vieira (2008), Nakayama (2011) e Bessil (2015), o espaço de confinamento acaba por proporcionar que as aulas e o contato com professores(as) tenham valor para os(as) estudantes, além da remição da pena ou pela utilização do tempo que estariam ociosos na prisão. Bessil (2015, p. 174) presume que essa percepção de valorização também tenha relação com a ideia de que, por meio de seu trabalho, professores(as) possam esperar, após cumprimento da pena restritiva de liberdade, que “seus alunos consigam ter mais autonomia, possam fazer escolhas de forma mais conscientes e despertar [...] a busca de reflexão para novas escolhas”.

Quanto às potencialidades do trabalho de educadores(as), destacam-se aspectos importantes vinculados ao que se espera da escola e seu compromisso em delinear, junto aos sujeitos que nela se inserem, seus projetos de vida. Especialmente, em se tratando dos “monitores presos”, na condição de educadores (CARVALHO, 2014, p. 05), os estudos mostram como assumir esse papel vem “interferindo positivamente nos processos de ensino e aprendizagem dos educandos” (MENOTTI, 2013, p. 08). Isso se deve, em certa medida, ao compartilhamento das mesmas condições de vida, no olhar dos(as) pesquisadores(as). Além disso, os dados indicaram que a experiência de docência entre as grades leva a uma “constituição da identidade dos professores”, e no caso dos monitores, um dos estudos apresenta que estes “aprimoram seus relacionamentos” e melhoram sua autoimagem, o que, em tese, corrobora a própria reinserção social de apenados(as) (MENOTTI, 2013, p. 08).

Menotti (2013) observou que os professores privados de liberdade possuíam outras condições para o exercício da docência, pois compreendiam melhor a dinâmica das prisões, tinham elementos para desenvolver uma prática pedagógica dialógica, voltada às especificidades e demandas dos sujeitos em escolarização. Além disso, teciam relações de maior proximidade que se refletiam pelo compromisso na luta por uma “educação em perspectiva freireana”, ou seja, “desveladora, crítica, reflexiva e emancipatória” (MENOTTI, 2013, p. 95).

Certamente, este é um dos pontos que mobilizam esses(as) profissionais para reflexões sobre suas práticas e trajetórias, ou mesmo a busca por processos formativos capazes de reduzir a distância entre suas formações/experiências anteriores das demandas desses contextos e dos sujeitos.

As pesquisas apontam a necessidade de se oportunizar aos(as) professores(as) acesso aos referenciais do campo educacional brasileiro “que envolvam metodologias, avaliações e fundamentos da Educação de Jovens e Adultos”, com interfaces com a Educação Popular, aos Movimentos Sociais, dentre outras, visto que as demandas formativas “não estão restritas às questões relacionadas diretamente ao modo de funcionamento dos espaços de privação de liberdade” (NAKAYAMA, 2011, p. 11).

Um outro aspecto vinculado com a questão do bem-estar docente se refere à “afetividade”, construída pelas interações entre professor-aluno, dimensão central da docência nesses espaços, segundo Vieira

(2008, p. 106). Essa pesquisadora menciona que o objetivo primeiro da educação carcerária (a ressocialização) não pode ser alcançado no contexto precário das prisões, o que exige “um empenho maior por parte do professor na promoção de um processo educativo transformador, capaz de formar laços solidários”. Assim, o propósito da educação no cárcere se concretiza pela “positividade dos discursos de professores sobre as relações estabelecidas entre as pessoas na escola da prisão” (VIEIRA, 2008, p. 120). Contudo, a pesquisadora frisa que sem uma política pública para a EJA em EPRL “continuaremos com a sensação de oferecer apenas um espaço de conforto e diálogo durante a estada na prisão, e não educação como instrumento de transformação” (VIEIRA, 2008, p. 124).

Bessil (2015, p. 138) lembra que os docentes entrevistados que atuam nesse momento no sistema prisional já atuaram ou continuam exercendo suas atividades em outras redes de ensino externas às unidades penais, por isso, quando comparam suas diferentes experiências, mencionam a questão da disciplina dos alunos em EPRL como um ponto positivo, mas, ao mesmo tempo, “se sentem ambivalentes com relação à disciplina imposta pelas equipes de segurança dos estabelecimentos prisionais”. Quanto à “qualidade” do trabalho realizado no ambiente prisional se constata a facilidade em ministrar as aulas por conta das proibições existentes, diferente de escolas em outros contextos, mas isso não significa que o aproveitamento por parte dos estudantes seja adequado, segundo Barcelos (2017).

Assim, “se por um lado esses cuidados da segurança estão a serviço da preservação da vida desses profissionais, por outro acabam por limitar a atuação do docente, causando frustrações”, na medida em que o trabalho pedagógico necessita passar pelo crivo de profissionais do sistema que não são da educação e prezam, prioritariamente, pela obediência e certa ordem (BESSIL, 2015, p. 126). Professores(as) entrevistados(as) dizem que “se sentem engessados com relação a não terem autonomia para realizar algumas atividades que tornam as aulas mais interessantes como recursos materiais, audiovisuais [...]” (BESSIL, 2015, p. 190). Em sua pesquisa Barcelos (2017, p. 90) chama a atenção para o fato de que os docentes entrevistados conferem aos agentes penitenciários maior grau de importância por trabalharem com pessoas em privação de liberdade, entendendo a educação como algo a parte, diferenciando os sujeitos em cumprimento de pena e seus alunos, alguns afirmam desenvolver um trabalho em “espaço que não é nosso”.

Na análise das pesquisas sobre trabalho docente em EPRL que compunham seu referencial, Nakayama (2011, p. 90) confirma nossas constatações, quando anuncia que parte dos estudos trata “das experiências vividas pelos professores, [...] no que se refere à precarização desse trabalho e da falta de condições em diversos aspectos das escolas situadas nesses espaços”.

Em relação às dificuldades que geram desafios aos docentes nas prisões, as discussões feitas nas pesquisas salientam as condições pouco salubres, que afetam condições de trabalho, principalmente em termos de infraestrutura, precariedade do material didático e relações vividas com demais profissionais do sistema. Também surge como origem de alguns impasses as limitações que as regras de segurança impõem, muitas vezes, ao trabalho pedagógico. Há, portanto, em alguns casos, interferências por parte dos responsáveis pelos setores de segurança, nem sempre consideradas pelos(a) professores(as) como adequadas por inviabilizarem algumas atividades importantes. Nesse viés cabe refletir, ao pensar sobre o trabalho de professores(as), sobre o quão tal dinâmica de controle poderia afetar proposições pedagógicas.

Prado (2015, p. 59) aprofunda reflexões nesse ponto, tratando da contradição existente no fato de que “as instituições prisionais teoricamente se propõem a modificar de forma positiva a conduta dos internos sem fornecer nenhum tipo de preparo à equipe técnica que se propõe a realizar este objetivo”. Por outro lado, “as adversidades existentes, o contato com os profissionais e com os próprios internos do sistema prisional revelam outra realidade das prisões, [...] alguns resultados positivos relacionados às atividades escolares, dando-nos esperança com relação a um futuro próximo” (PRADO, 2015, p. 60).

Ainda ao pensar nesses elementos que marcam a docência em EPRL, surge como barreira a condição emocional em que estão as pessoas no cárcere. Na maior parte das vezes apreensivas por diversas esperas: execução da sua pena, visitas, atendimentos assistenciais etc. Nesse contexto, há também a insegurança com relação aos seus destinos, que podem sofrer alterações totalmente inesperadas. Nesse caso, a imprevisibilidade do “ambiente insalubre e inconstante” é um dos grandes desafios enfrentados pelo professor (VIEIRA, 2008, p. 06).

De acordo com os entrevistados na unidade prisional o professor necessita lidar frequentemente com a fragilidade emocional dos alunos, assim nem sempre é “possível dar sequência ao plano de aula sem efetuar intervenções que amenizem o sofrimento psicológico” (DUARTE, 2017, p. 92), diante disso se constatou que pela realidade do

cenário carcerário e necessidades dos alunos, os professores “desenvolvem em seu perfil profissional habilidades de escuta e acolhimento emocional” (DUARTE, 2017, p. 94). Em contrapartida, durante a pesquisa os profissionais mencionaram ter passado por “significativas mudanças em sua sensibilidade emocional”, salientam com essa experiência nos EPRL que puderam construir uma “visão ampliada da natureza humana e uma maior compreensão do processo de constituição da criminalidade, além de conservarem valores sobre a educação como transformadora” ao se colocar no lugar do outro (DUARTE, 2017, p. 129). Alguns expressam, diferente disso, que desenvolveram uma “espécie de bloqueio emocional, tornando-se mais resistentes diante de situações de sofrimento” ou se tornaram “pessoas mais desconfiadas ou menos confiantes nas relações interpessoais fora da unidade prisional” (DUARTE, 2017, p. 130).

A relação com o trabalho e a educação também é foco de análise em alguns estudos. Resguardadas as diferenças, essa é uma questão que perpassa o campo da EJA, de modo geral, pois, comumente, estudantes precisam deixar seus estudos para a inserção no mercado de trabalho, em função de suas necessidades básicas (alimentação, moradia, sustento familiar etc.). No sistema prisional, essa tensão tende a ser um tanto quanto mais evidente ou mesmo cruel, na medida em que muitas vezes os sujeitos precisam optar entre uma das duas atividades, costumeiramente restritas a uma pequena parcela em cada unidade prisional. Essa lógica da negação de direitos e preconceitos pode determinar a vida dos egressos desse sistema.

Outra dificuldade encontrada nesses espaços se refere à rotatividade de professores(as), como discutem Vieira (2008), Nakayama (2011), Bessil (2015), Prado (2015), Duarte (2017) e Barcelos (2017). Essa alternância pode ser considerada como dificuldade, visto que leva algum tempo para “conhecer as dinâmicas das prisões e aprender a lidar com as mesmas no desenvolvimento das atividades profissionais” (VIEIRA, 2008, p. 54). Julião (2003) salienta que a rotatividade de professores normalmente se justifica pelos vínculos de trabalho com o Estado firmados em caráter temporário. Sobre esse ponto, Prado (2015, p. 57) aponta que professores(as) entrevistados em sua pesquisa reclamam a ausência de concurso público “porque, segundo eles, a contratação em regime provisório os deixa subordinados à instabilidade da vida política, [...] só os “apadrinhados” conseguem permanecer no sistema por um período de tempo prolongado”. Bessil (2015, p. 133) evidencia em sua pesquisa o quanto

essa rotatividade compromete a qualidade do trabalho de professores(as) em EPRL, pois “gera impactos com relação à organização e o planejamento das atividades dos docentes”, na medida em que interfere nas trajetórias de escolarização.

Tal situação se repete com os(as) estudantes, em função da forma como se organizam as instituições prisionais, com suas realocações, transferências e critérios para frequências às aulas, amparados em juízo de valor de comportamentos dos sujeitos privados/restritos de liberdade. Nakayama (2011) e Bessil (2015, p. 196) problematizam essa questão e destacam que professores(as) consideram a desistência ou falta de frequência regular; as maiores dificuldades para o trabalho pedagógico causam aos docentes “sofrimento e faz com que alunos não consigam avançar no conteúdo”.

Prado (2015, p. 58) destaca que, para os docentes, um dos fatores que desmotiva é a evasão escolar, que “ocorre não apenas por falta de interesse dos detentos de comportamento mais agitado ou de maior periculosidade”, mas também por dificuldades atreladas à mobilidade dos internos dentro da unidade (condução cela para sala de aula). Ou, ainda, pelas constantes transferências por conta de condenações ou pelo recebimento de direitos vinculados à execução penal. “Assim, aqueles que se dedicaram aos estudos durante o regime provisório ficam prejudicados porque, muitas vezes, não dão continuidade ao ensino quando seguem para a liberdade ou para outro presídio” (PRADO, 2015, p. 58).

Um dos grandes obstáculos para a oferta educacional nas prisões, como aponta parte das pesquisas, também possui relação com a superlotação e o limitado quadro profissional das unidades. Contudo, apenas a pesquisa de Prado (2015) verifica casos em que a infrequência/ausência às aulas se dá por não haver um profissional da equipe de segurança que conduza o estudante até a sala de aula ou que o traga para a cela ao término das aulas. Segundo a pesquisadora, não são raras situações desse tipo em nosso sistema carcerário porque há grupos beneficiados, que obtêm lucros, pelo alto contingente populacional de pessoas privadas de liberdade no país, pois

[...] empresas terceirizadas ganharam do governo a permissão para atuarem na gestão, na higiene, segurança e até no fornecimento de alimentos para os presídios, faturando grandes somas de dinheiro anualmente a partir da prestação de um serviço de péssima qualidade, assim a redução do número de

pessoas presas diminuiria a lucratividade destes grupos de interesse privado, bem como nos lucros do próprio Estado que, não raramente, é acusado de superfaturar os serviços prestados neste sistema. Desta forma, enquanto muitos presos padecem com as mazelas deste sistema [...], muitos grupos se beneficiam com o que Wacquant (2001) chamou de “boom da economia” do sistema carcerário. (PRADO, 2015, p. 68).

Tal constatação evidencia uma série de fragilidades a ser enfrentada no sistema prisional brasileiro, pois a superlotação das unidades penais contribui para a precarização desses espaços e das situações nas quais as pessoas encarceradas acabam submetidas, o que se reflete diretamente nas condições de trabalho dos profissionais de todas as áreas ou setores – segurança, acompanhamento da pena, saúde, educação, assistência social etc. Além disso, o superencarceramento acaba mantendo associada a noção medieval de prisão como castigo, na medida em que a ideia de “reintegração” se anula num contexto onde seres humanos lutam apenas pela manutenção de questões básicas, para tentar a sobrevivência.

Essas questões deixam o cárcere cada vez mais distante da sociedade, pois fazem com que a defesa pelo seu isolamento seja amplamente aceita, como se fosse possível repelir os efeitos provocados pelo modo produção no capital e consequências de suas relações, ou, ainda, promover uma “limpeza social” capaz de afastar das “pessoas de bem” (ou das “proprietárias privadas de bens”) os “criminosos”, cuja imagem geralmente se encontra associada às pessoas pobres, negras e pouco escolarizadas.

Os aspectos acima reforçam um senso comum em torno das “prisões e dos prisioneiros” e revelam outra barreira enfrentada por professores(as) que se propõem a trabalhar no sistema: a relutância da família e certo desprezo de colegas. Esse ponto foi identificado, por meio de entrevistas, nos estudos de Nakayama (2011), Bessil (2015), Prado (2015), Duarte (2017) e Barcelos (2017). Segundo esses(as) pesquisadores(as), os(as) professores(as) relataram que, inicialmente, tanto familiares quanto colegas se posicionaram contra o trabalho em espaços prisionais, mas depois de algum tempo, houve aceitação. É possível que o receio das pessoas diante dessa “escolha” profissional cause impactos pelo fato de o(a) professor(a) não ter feito, exatamente, uma opção pela docência em EPRL. Os dados revelaram que os

docentes entrevistados se sentem, muitas vezes, “incompreendidos, desvalorizados e até discriminados por parte de alguns membros sociais”, como: funcionários da unidade prisional, familiares, mídia, outros colegas de profissão ou pessoas (DUARTE, 2017, p. 102), inclusive são taxados como “loucos”, “doidos”, por estarem junto de sujeitos (privados de liberdade) com uma imagem social considerada ruim.

Sobre as motivações que levaram as professoras para dentro da sala de aula na prisão, dois vocábulos apareceram nas entrevistas “desafio e/ou curiosidade” feitas por Barcelos (2017, p. 122). Ao tentar delinear a autopercepção profissional de professores, Duarte (2017, p. 98) identificou uma imagem de docente “corajoso” por “desenvolver um trabalho audacioso e desafiante aos olhos de outras pessoas” (DUARTE, 2017, p. 98), mas também mapeou alguns com o perfil de “conselheiros”, quase “missionário”, por desenvolver um trabalho capaz de transformar o aluno em um novo “ser”. Barcelos (2017, p. 129) problematiza o apelo religioso identificado na fala de alguns profissionais, segundo ele faz-se necessário “desconstruir a ideia que dar aula na prisão é bom, pois é um momento de prática de caridade. Educação não é caridade, esse discurso precisa deixar de existir”.

Nakayama (2011) e Prado (2015) desenvolvem reflexões nesse sentido, quando apontam que inúmeros motivos levam os(as) professores(as) a trabalharem nas prisões, inclusive algumas “vantagens” já foram mencionadas quando tratamos do bem-estar docente nesses espaços, entretanto, para as pesquisadoras, ficou evidente a importância dada à necessidade de trabalhar e do fator financeiro. Prado (2015, p. 54) problematiza essa relação com o trabalho, visto “como mercadoria”, pois ela defende que “os profissionais da educação deveriam alertar a população para as contradições existentes no meio social, em que estão profundamente inseridos na lógica de trabalho capitalista”. No entanto, isso fica difícil quando o sentido dado pelos(as) docentes para as suas atribuições estão determinados por questões econômicas, porque nessa lógica “sua atuação como agente mediador do conhecimento e formador de consciências críticas deixa ser uma prioridade” (PRADO, 2015, p. 55).

3.3 APONTAMENTOS DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS SOBRE A EJA EM EPRL PARA PENSAR QUESTÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE

Dentre os artigos encontrados (19) no Portal de Periódicos da CAPES, após a leitura dos resumos e triagem, 7 (sete) foram selecionados. Todos tratam da formação inicial e continuada de professores que atuam no sistema prisional, com reflexões sobre políticas públicas em educação, e perpassam a questão do trabalho docente, apresentando análises entre o que vem sendo proposto e experienciado nesse âmbito. Na Biblioteca Eletrônica SciELO foram encontrados 9 (nove) artigos, mas apenas um contribui para pensar o trabalho docente em EPRL, portanto, serão analisados 8 (oito) artigos, conforme exposto a seguir.

Quadro 05 – Artigos do Portal CAPES e SciELO sobre EJA em EPRL e aspectos da docência

continua

Títulos, autores(as) e vínculos institucionais, fonte e ano	Resumos: temas e indicativos
1. Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido Autora: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar) https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/836/640 Reflexão & Ação (2009)	Evidencia pelas vozes dos professores que, embora a prisão seja apontada como espaço de reeducação e ressocialização, ao construir uma experiência ancorada no exercício autoritário do poder e da dominação as relações se socializam na delinquência. Apesar disso, a escola é para eles uma das instituições que melhor cumpre a tarefa de oferecer possibilidades nesse sentido.
2. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação de liberdade Autora: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar) http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/678/240 Revista Eletrônica de Educação (2013)	Analisa o papel da escola na prisão e de atividades formativas com educadores que atuam em espaços de privação de liberdade. Constata a complexidade do fenômeno educativo e a necessária formação do professor para além de conteúdos específicos, uma vez que deve se apropriar das singularidades do cotidiano e das motivações dos jovens e adultos, pois constrói com eles um projeto de vida que favoreça em sua (re)inserção social.
3. Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará? Autor: ANDRIOLA, Wagner Bandeira (Universidade Federal do Ceará – UFC) http://www.SciELO.br/pdf/edreal/v38n1/11.pdf Educação & Realidade (2013)	Relata as principais ações de EJA que são desenvolvidas com profissionais do Sistema Prisional do Ceará. Atualmente, no Brasil são desenvolvidas tão somente duas ações de formação de professores do Sistema Prisional, no nível de especialização, uma delas executada no Ceará.

Quadro 05 – Artigos do Portal CAPES e SciELO sobre EJA em EPRL e aspectos da docência

continua

4. O trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade Autoras: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes e NAKAYAMA, Andréa Rettig (Universidade Federal de Santa Catarina –UFSC) http://www.SciELO.br/pdf/edreal/ Educação & Realidade (2013) v38n1/10.pdf	Em um estudo junto aos docentes que atuam na Escola Supletiva da Penitenciária de Florianópolis busca evidenciar demandas de formação continuada diante da atuação dos/as educadores, principalmente àquelas relacionadas com particularidades desses espaços, às metodologias, modo de compreender os estudantes, à relação com demais profissionais e fundamentos da Educação de Jovens e Adultos.
5. Adoção de Cidadãos Presos e Formação de Professores para a Prisão: Ações de Fraternidade Política e Direitos, aproximando a extensão universitária da ASCES e da UFPE no agreste pernambucano Autores: JORDÃO, Maria Perpétua S. D. (Associação Caruaruense de Ensino Superior – ASCES); WANDERLEY, Paula I. B. R. (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE) http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/668/344 Revista Eletrônica de Educação (2014)	Avalia impactos de dois projetos extensionistas – Adoção Jurídica de Cidadãos Presos (ASCES) e Formação de Professores para o Sistema Penitenciário (UFPE). As ações são realizadas envolvendo ampla participação da sociedade civil; os trabalhos são apresentados em forma de encontros de formação com os professores, palestras e debates com os detentos e atividades mediadas por elementos lúdicos. A fraternidade política aparece como referencial teórico no trabalho com os docentes e no estímulo às relações entre os sujeitos envolvidos na preocupação com a formação de valores civilizatórios que tenham como base a dignidade das pessoas livres ou encarceradas.

Quadro 05 – Artigos do Portal CAPES e SciELO sobre EJA em EPRL e aspectos da docência

conclusão	
6. A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência Autores: PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; CARVALHO, Alexandre Filordi de; NOVAES, Luiz Carlos (UNIFESP) http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00109.pdf Caderno CEDES –UNICAMP (2016)	Problematiza a formação do educador, tendo como referência as diretrizes que orientam e organizam o curso de Pedagogia e a oferta da EJA nos estabelecimentos penais. Propõe um debate teórico-crítico em torno dos limites e das possibilidades implicados no exercício da docência em estabelecimentos penitenciários, bem como das condições de contratação de professores, no estado de São Paulo. Aponta uma experiência inovadora da Unifesp na formação do pedagogo, em perspectiva crítica.
7. A Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional Autores: BESSIL, Marcela Haupt e MERLO, Álvaro Roberto Crespo (UFRGS) http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00285.pdf Revista Psicologia Escolar e Educacional – USP (2017)	Busca compreender a dinâmica do prazer e sofrimento, a luz da Psicodinâmica do Trabalho, das atividades desempenhadas por docentes da EJA nas prisões. Aponta que há interferência da organização dos estabelecimentos nas atividades docente. Ressalta a importância de se pensar sobre as responsabilidades do docente diante dessa população privada de liberdade.
8. O trabalho docente em prisões: considerações acerca da formação Autoras: SILVA, Karol Oliveira de Amorim e ROCHA, Maria Isabel Antunes (UFMG) https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8040 Trabalho & Educação – UFMG (2017)	Intenta apreender o que é a educação em prisões por meio das representações sociais dos educadores em formação. A ausência de formação inicial e continuada de professores desafia a construção de uma prática educativa contextualizada e que considere as especificidades dos alunos reclusos. Em contrapartida, partindo do pressuposto do trabalho como princípio educativo, sabe-se que pela prática e experiência há construção de saberes por parte dos professores.

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES e SciELO, elaborado pela autora (2017).

Na leitura dos artigos acima buscamos identificar, como anteriormente foi feito nas dissertações e teses, aspectos que nos ajudam a compreender como pesquisadores(as) da área têm discutido pressupostos educacionais da EJA em EPRL, tendo em vista suas especificidades e consequências ao trabalho de professores(as) nesses espaços. Com base nessas análises, foram identificados os desafios para atuação docente, as questões referentes à formação desses(as) professores(as) e as políticas públicas educacionais na área.

As produções de Onofre (2009; 2013) tratam do quão distante se encontra a meta de reabilitação das instituições prisionais da realidade, esse discurso tem permanecido apenas em nível verbal. Ainda que, como destaca a autora em seus dois artigos convergindo para análises das teses e dissertações, a escola e a sala de aula continuem sendo os espaços que mais se compatibilizam às ideias de (re)socialização, mesmo diante de inúmeras contradições,

[...] reconhecemos as dificuldades existentes, mas também reconhecemos que, na dinâmica do processo histórico, o que se apresenta incompleto, permeado de lacunas, dificuldades e desafios e, por isso, pode impulsionar o novo, se todos os envolvidos no processo, colocando-se na condição de construtores coletivos do caminho a ser percorrido, assumirem o compromisso ético-político de forjar uma outra concepção teórico-metodológica de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. (ONOFRE, 2013, p. 154).

O papel da educação se encontra vinculado com a possibilidade de superação das condições vivenciadas, considerando, nas dimensões educativas, “a vocação ontológica do homem e as relações que se constituem entre presente-passado-futuro”. Nessa linha, compete aos educadores retomar constantemente “a identidade da escola, sua intencionalidade, seus compromissos” (ONOFRE, 2009, p. 03-04).

Penna et al. (2016, p. 112) lembram o quão complexo pode ser pensar sobre a tarefa de “reabilitação”, pois o conceito traz intrinsecamente a noção de perda da habilidade para o convívio social, por parte do indivíduo, junto da ideia de que seja possível readquiri-la. Essa questão, numa “sociedade cada vez mais desigual, [...] em que as relações sociais são pautadas por relações de poder [...], como pode ser notado na dominação econômica”, nos desafia e leva a indagar sobre a

real condição de “se pensar em homens reformando moralmente outros homens” (PENNA et al., 2016, p. 112). Contudo, tomando por base algumas pesquisas na área, os(as) autores(as) mencionam que a escola nas instituições prisionais, apesar de comportar inúmeras contradições, ainda se revelam como espaço de possibilidades (acesso à aprendizagem e certificações), diante da precariedade dos espaços e relações no confinamento.

Nesse debate, Onofre (2009; 2013) destaca que a preparação das pessoas privadas de liberdade para o retorno ao convívio social externo às prisões exige atuação docente mais autônoma, que desconstrua preconceitos e que promova, mesmo ante aos paradoxos gerados pelas normas de segurança disciplinares ou ineficiência das políticas públicas, a participação ativa dos(as) estudantes, o fortalecimento de relações, de debates, reflexões e formação crítica dos sujeitos. Portanto, o(a) professor(a) que assume um posicionamento político em defesa da educação como direito humano precisa se manter à disposição para o diálogo e enfrentamentos nesse sentido, tendo em vista o que (em senso comum) se tem propagado com relação às “prisões” e aos “prisioneiros”.

No tocante às especificidades da docência da EJA nas prisões, Laffin e Nakayama (2013), assim como Onofre (2009; 2013), destacam que as aprendizagens demandadas envolvem não somente conhecimentos voltados para reintegração na sociedade, como também aqueles necessários à sobrevivência nesses contextos.

Uma das questões coincide com a abordagem anterior, feita nos artigos de Onofre (2009; 2013), e se refere à necessidade de o(a) professor(a) ter clareza sobre a importância da oferta educacional nas prisões, posicionando-se constantemente em favor disso. Nesse sentido, a defesa dos “direitos humanos dos prisioneiros é atribuir-lhes o estatuto da igualdade e da cidadania, é transformá-los em semelhantes, o que não significa a defesa do seu crime, mas da sua condição humana” (JORDÃO; WANDERLEY, 2014, p. 376).

Em todas as produções estão registradas denúncias quanto aos direitos violados, dentre eles o de acesso à educação, razão pela qual a escola na prisão não se alinha a princípios democráticos, servindo, em muitos casos, apenas como instrumento de apoio à segurança pública. Isso significa que a educação pode ser vista como mera ocupação e as salas de aulas espaços de contenção. Na instituição prisional está o reflexo de um imaginário coletivo social que reforça um forte sentimento de desprezo ou, ainda, como salientam Jordão e Wanderley

(2014, p. 383), de “rejeição à pessoa humana do detento, um desejo para que desapareça do espaço social, independente das condições em que seja submetido: violência, extermínio ou superlotação prisional”.

Na contracorrente dessa concepção, assentindo a maior parte das perspectivas defendidas nos trabalhos anteriores, as autoras apresentam como possibilidade a oferta de EJA pautada nos preceitos da educação popular, na “sensibilidade e conhecimentos específicos que valorizem o respeito às diferenças, às limitações sócio-espaciais, ressignificando o olhar sobre o diferente” (JORDÃO; WANDERLEY, 2014, p. 378). Essa postura exigiria, para as pesquisadoras, abordagens específicas nas formações de professores(as), dentre as quais sugerem, com base nos projetos de extensão por elas desenvolvidos:

Interdisciplinaridade, segurança pública e LEP; educação penitenciária e formação de valores; os educadores na gestão de crises nas prisões; didática, metodologia e avaliação do ensino na prisão; educação, arte e cultura na prisão; gênero, sexualidade e homofobia na prisão; a leitura na educação penitenciária e seus impactos na formação humana do detento. (JORDÃO; WANDERLEY, 2014, p. 381).

Essas pesquisadoras defendem um projeto de formação de professores(as) como respaldo para a inclusão das pessoas restritas/privadas de liberdade, fundamentado em uma proposta curricular alinhada às demandas educacionais desse contexto socioeducativo. Para elas, o papel do(a) professor(a) consiste em “cuidar para que o aluno se inteire, se integre, usufrua e que renove a herança recebida”. O direito à educação pertence aos sujeitos aprisionados por estes pertencerem “à comunidade de seres humanos”. Assim, para as autoras, a educação tem como função “preparar as pessoas para receber o mundo como herança e deixar para as gerações futuras a herança melhorada” (JORDÃO; WANDERLEY, 2014, p. 382).

Nos artigos foi possível observar uma defesa, por parte de pesquisadores(as), em relação à necessária articulação dos currículos escolares com as singularidades das prisões. Uma delas afirma que os espaços educativos da EJA em EPRL devem se alinhar às “necessidades advindas da trajetória escolar, história social e cultural, de questões vinculadas à violência e ao delito”, pois tal contexto evidencia a “complexidade do ato pedagógico, o que justifica a importância da

formação, uma vez que o espaço já é fator determinante de insegurança para os professores” (ONOFRE, 2013, p. 150).

Há um ponto mais enfatizado no artigo de Jordão e Wanderley (2014, p. 379-380) do que nos outros quanto ao papel da educação estar ligado com a “formação de valores civilizatórios”, necessários e capazes de despertar “reflexão sobre o crime cometido” e consequentes danos sociais produzidos por uma “conduta ilícita” à sociedade. Sob esse entendimento, a educação estaria a serviço de uma mudança de comportamento (“desviante”) do sujeito, na medida em que faria o mesmo se culpabilizar e tentar reparar o “erro cometido”. Esta relação (educação *versus* prisão) não foi abordada de tal maneira nos trabalhos analisados anteriormente, a partir dos quais se percebe um foco maior no papel da escola e do(a) professor(a) em trabalhar de modo a legitimar o direito à EJA, em termos de acesso, permanência, qualidade das propostas educativas, consideradas as singularidades dos espaços de restrição e privação de liberdade. Ou seja, a educação nos outros estudos analisados aparece como possibilidade de que as pessoas, com alguma privação de liberdade, possam compreender seu contexto e, com base nessas reflexões, traçar novos projetos de vida.

Na reflexão sobre aspectos que constituem a docência na EJA em prisões, Laffin e Nakayama (2013, p. 163) destacam dois elementos centrais: “a luta por processos educativos emancipatórios e o entendimento da compreensão dos sujeitos estudantes”, lidando “com a privação desse “ir e vir”, do trabalho, da família, do lazer e até do saber” (LAFFIN; NAKAYAMA, 2013, p. 174).

Todavia, para que esses sejam os referenciais dimensionadores das práticas educativas, faz-se necessário confrontar, na oferta educacional, desafios pelos quais se revelam a precariedade em termos infraestruturais, rotatividade e infrequência dos(as) alunos(as), assim como as dificuldades de relacionamento com demais profissionais do sistema e seu próprio funcionamento. A “disciplina e a segurança assumem primeiro plano”, muitas vezes, em detrimento da educação ou demais direitos; isso ocorre, também, como já mencionado, porque há déficit em todos os setores de pessoas trabalhando (LAFFIN; NAKAYAMA, 2013, p. 171). Essas ideias são reforçadas, tanto por Penna et al. (2016), como por Bessil e Merlo (2017), pois todos(as) afirmam que seja necessário considerar no trabalho docente nas prisões e para a formação desses profissionais aspectos como: “a alta rotatividade dos alunos, o horário de tranca das celas, a dificuldade de

circulação dos alunos pelo presídio, entre outros” (PENNA et al., 2016, p. 113).

Onofre (2013) pontua elementos-chave para se pensar uma proposta educativa em prisões, indagando: “Como propor a emancipação de pessoas, tornando-as críticas, solidárias e justas diante de uma vivência que as despersonaliza e as desenraíza de sua sociedade de origem, com a proposta de (re)educá-las e (re)socializá-las?” (ONOFRE, 2013, p. 144). Nesse viés, complementa:

O professor passa a ser entendido como um profissional preparado para examinar com criticidade a sua prática e o contexto em que trabalha, assim como para lidar de modo autônomo com as incertezas e problemas do cotidiano escolar, investigando sua sala de aula e a cultura institucional, sendo, portanto, um produtor de conhecimentos. (ONOFRE, 2013, p. 145).

Assim, em sua inserção inicial, o(a) docente passa “por processo semelhante à chegada do novato na prisão, quando lhes são passadas as ‘regras da casa’ pela equipe dirigente”, o que deve levá-lo a perceber a necessidade em “buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para lidar com conflitos e dilemas para os quais não foi preparado na formação inicial, nem em experiências em outros espaços escolares” (ONOFRE, 2013, p. 149).

Portanto, o(a) professor(a) necessita construir estratégias para o enfrentamento de um certo “choque de realidade”; uma delas envolve “a imagem que o professor tem de si mesmo como agente de transformação dessa realidade”. Isso pode definir sua permanência ou não no espaço prisional. Muito embora os impactos dessa chegada, associados às condições de trabalho precarizadas, possam ser compensados pelo reconhecimento ao docente, por parte de estudantes, em função das relações de respeito e a confiança que comumente se constroem. Para Onofre (2013, p. 150), esses elementos podem despertar “motivações intrínsecas pertinentes à carreira, como o gosto de ser professor e a realização pessoal.

Numa de suas pesquisas, Onofre (2009) mostra dificuldades enfrentadas por educadores não licenciados de um presídio, situado no interior do estado de São Paulo. Parte deles revela em entrevistas algumas barreiras para lidar com a heterogeneidade de estudantes, a

rotatividade, infrequência escolar ou desistências de estudantes. Além disso, a falta de formação adequada para as demandas da prática e a ausência de integração com os demais profissionais que atuam nas unidades causam, quase sempre, sentimento de insegurança e desmotivação. A esse respeito, Onofre (2009, p. 08) aponta a necessidade em se criar “espaços coletivos de formação em que os educadores possam dialogar”, refletir, trocar experiências para construir projetos político-pedagógicos articulados, alinhados aos propósitos educativos desses espaços e sujeitos.

Ao tentarem apreender as representações de professores(as) sobre a educação nas prisões, Silva e Rocha (2017, p. 208) sistematizaram elementos para subsidiar discussões no campo das políticas públicas educacionais, com enfoque no trabalho docente nesses espaços e a formação inicial e continuada desses profissionais. O principal deles se refere aos processos pedagógicos nas prisões e ao trabalho (enquanto princípio educativo) de professores(as), ambos marcados por inquietações ou tensões advindas de finalidades da educação e das prisões em nossa sociedade, geralmente fundadas na falta de informações e de conhecimentos sistematizados sobre o tema.

Em complemento a isso, num mapeamento de ementas dos cursos de pedagogia de quatro universidades federais, Silva e Rocha (2017) não encontraram nada que fizesse menção ao tema, ainda que as instituições desenvolvam atividades de pesquisa e cursos de extensão para aperfeiçoamento de professores e especialização aos que atuam nos espaços de privação e restrição de liberdade.

Penna et al. (2016, p. 120), ao apresentarem uma experiência formativa no curso de pedagogia, no contexto de uma universidade pública do estado de São Paulo, destacam que, em termos de formação inicial para a docência na EJA em EPRL, convém

[...] questionar os modos pelos quais seus currículos se fecham às demandas pela formação de educadores para atuarem no sistema prisional. Além disso, cabe indagar por que insistem em ignorar a real necessidade de fazer da especificidade da formação de professores um instrumento para a inserção transformadora em outros níveis institucionais da sociedade, como é o caso das prisões e das casas correcionais de todo tipo. Há uma demanda reprimida que quase sempre é posta de lado ou tratada sem

especificidade. Nenhum tipo de alteração será realizado sem um mínimo de esforço e autoquestionamento de como os saberes são distribuídos, e com quais finalidades, nos cursos de formação de professores.

Nesse âmbito, as legislações recentemente aprovadas mencionam a necessidade em valorizar o profissional docente, o que se revela pela ênfase nessas normativas com relação ao oferecimento de formação específica aos(as) professores(as) da EJA em EPRL, considerando os contextos prisionais. Entretanto, mediante coletas feitas juntos a professores(as) nos artigos em análise, de modo geral, se constata a falta de formação e informação que caracteriza a docência na prisão. De acordo com Silva e Rocha (2017), isso pode evidenciar uma ancoragem das práticas em modelos escolares externos à prisão. Alertam, por conta disso, que uma das consequências pode ser a dificuldade para a construção de uma “prática crítica e contextualizada nesses espaços, visto que nas relações estabelecidas, conhecimentos podem ser construídos, conservados ou reelaborados” (SILVA; ROCHA, 2017, p. 206).

Onofre (2013) problematiza as lacunas em termos de políticas públicas de Estado no campo da EJA e da formação dos(as) professores(as) da modalidade EJA em EPRL. Em meio a essa discussão, a pesquisadora aponta necessidade de as práticas educativas contemplarem, especialmente nesses contextos, “a dimensão dos tempos específicos da vida humana, procurando conhecer quem são os alunos, como vivem, o que pensam, sentem e fazem” (ONOFRE, 2013, p. 143).

A ideia anterior se articula com o defendido por Andriola (2013, p. 187). Para o autor, a atuação docente em EPRL se aproxima do conceito de Giroux (1997) de professores(as) como intelectuais transformadores, responsáveis por “tomarem consciência do seu potencial como estudiosos e profissionais ativos, reflexivos e intelectuais”, possibilitando, além da escolarização, entendimento acerca de aspectos econômicos, sociais e culturais ligados às relações de poder. Ou seja, para o pesquisador, compete aos(as) professores(as) conscientizar estudantes de que “estar na prisão não é opção de vida, mas circunstância advinda da marginalização que foi e ainda é imposta por políticas públicas inadequadas e desconexas da realidade” (ANDRIOLA, 2013, p. 187).

Andriola (2013) descreve experiências formativas desenvolvidas junto com profissionais do sistema prisional. Uma das ações de

formação foi desdobramento do *Projeto Educando para a Liberdade*, de 2005-2006, fruto de uma parceria entre os Ministérios da Educação e Justiça, com apoio da UNESCO, que tinha como objetivos expandir e qualificar a oferta de EJA em prisões, além de contribuir para a “recuperação social e psicológica” das pessoas restritas/privadas de liberdade, oportunizando “profissionalização” articulada com a “geração de renda” (ANDRIOLA, 2013, p. 181).

O referido Projeto, mencionado em praticamente todas as pesquisas analisadas como um marco no campo das políticas públicas educacionais para a EJA em EPRL no Brasil, foi estruturado em eixos; um deles envolvia a parceria e integração dos órgãos envolvidos com educação e execução penal, visando à distribuição de responsabilidades. O outro tratava de aspectos pedagógicos, buscando refletir como a educação poderia “emancipar” efetivamente esses sujeitos, se vinculando à dimensão das identidades e às práticas de profissionais dos estabelecimentos prisionais. Diante disso, Andriola (2013), na mesma linha dos artigos anteriores, destaca a necessidade de formação especial aos docentes nesse contexto e, ao mesmo tempo, salienta desafios oriundos do desencontro entre segurança e assistência, que acabam, por vezes, legitimando a lógica de negação dos direitos da população prisional, ou, ainda, enfatizando a imagem deteriorada dos órgãos e profissionais da execução penal.

Laffin e Nakayama (2013) debatem um ponto identificado também em Bessil e Merlo (2017), quanto aos motivos pelos quais os(as) professores(as) foram trabalhar nas prisões. De acordo com as pesquisas, isso se explica essencialmente pela necessidade do emprego, não por algum tipo de perfil, afinidade ou desejo de militância, ao menos num primeiro momento.

Assim como Laffin e Nakayama (2013) e Bessil e Merlo (2017), Silva e Rocha (2017, p. 212) também destacam que muitos(as) professores(as) não tinham como projeto profissional atuar em prisões. Segundo as autoras, alguns “não puderam escapar” desses espaços. Tal condição torna a situação ainda mais complexa pela ausência de formação docente que torna a inserção no contexto prisional ainda mais tensa, na medida em que exige “reelaborar o medo como condição de permanência no emprego” (SILVA; ROCHA, 2017, p. 214).

No entanto, posteriormente, mediante inserção de docentes nesses espaços, inicia uma dinâmica em que, para Laffin e Nakayama (2013, p. 160), os(as) professores(as) “assumem as expectativas que a instituição educativa e prisional possui com relação a eles, e precisam inter-

relacionar os interesses e valores da escola com os valores da instituição prisional”, considerando aí as contradições intrínsecas às prisões.

Ao refletirem sobre a complexidade dessa docência, Laffin e Nakayama (2013) buscam em algumas pesquisas nessa área, publicadas na primeira década dos anos 2000, identificar princípios, práticas e saberes referentes à docência. Assim, corroborando os pontos já elencados, observam nos estudos a questão da satisfação dos(as) docentes frente ao trabalho que desempenham nas unidades penais, ainda que os ambientes sejam inconstantes e insalubres. Assinalam, também, “que o respeito por parte dos seus alunos seja um grande diferencial para o trabalho docente e que esse respeito não tem a ver com medo, mas sim como uma forma de valorização” (LAFFIN; NAKAYAMA, 2013, p. 169).

Bessil e Merlo (2017, p. 292), numa pesquisa em que buscaram, pela psicodinâmica do trabalho, identificar prazeres/sofrimentos do ofício de docentes em prisões, destacam que as satisfações se relacionam com o fato de “ter a sua atividade profissional reconhecida pelos alunos, de ser respeitado em sala de aula e o interesse demonstrado por estes”. As dificuldades, por sua vez, se vinculam à “grande rotatividade de alunos, [...] a[à] organização do trabalho com relação às restrições impostas pela equipe de segurança nos estabelecimentos prisionais” (BESSIL; MERLO, 2017, p. 292).

Tal reconhecimento pode estar voltado à relação que os sujeitos teceram com o saber e com a escola. Esses(as) estudantes carregam, como exposto por Laffin e Nakayama (2013, p. 174), “históricos de insucesso escolar e da percepção de baixa autoestima”, além de marcas dos preconceitos a serem desconstruídos, pois “na sala de aula precisam ser reconhecidos como sujeitos em busca de construção de identidade e de saberes”.

Para auxiliar nessa reflexão, Silva e Rocha (2017, p. 213) discutem como as representações acerca da educação nas prisões por parte dos(as) educadores(as) demonstram questões relacionadas às demandas de formação e à constituição das práticas pedagógicas, dentre as quais destacam:

- Manter a escola como um espaço físico e simbólico separada das práticas prisionais.
- Não explicitação do contexto do aluno como um preso, notadamente no que diz respeito aos motivos do aprisionamento.- Objetivos educacionais centrados na perspectiva de mudar e

curar o preso.- Construção de prática pedagógica centrada em conselho, exemplo e ajuda.- Compreensão da docência em prisões numa perspectiva messiânica e aquisição de responsabilidades para além dessa, ao assumir para si outros papéis, tais como de mãe e psicóloga.- Anseio por material e metodologias específicas para a educação em prisões.

Os fatores mencionados validam a discussão feita por Onofre (2002; 2014), quando salienta que professores(as) inseridos(as) nesses espaços não têm recebido formação adequada e acabam por se “formar” cotidianamente para a docência, essencialmente pela dimensão da prática. Esse debate foi realizado de modo mais aprofundado por Laffin (2006), em sua pesquisa a respeito da constituição da docência na EJA.

Laffin (2006, p. 39) alerta que uma formação de professores(as) da EJA pautada na prática apenas pode nos conduzir à compreensão reduzida da prática profissional, “entendida como ação instrumental para a resolução de problemas mediante a aplicação de um saber teórico e técnico, oriunda da pesquisa científica”. Para desconstruir essa noção, ampliando-a, faz-se necessário pensar a prática docente como processo de construção social, “complexo, interligado com a ação de outros sujeitos – alunos, professores, técnicos administrativos, pais etc. – e principalmente com a lógica de produção do capital em que se insere a sociedade e, logo, as instituições escolares” (LAFFIN, 2006, p. 42). Isso significa que

[...] nas condições concretas do exercício da docência, é preciso questionar como se dão esses processos de constituição da compreensão crítica da realidade, da ação intencional, da visão sintética, da ação consciente e da influência da condição feminina no magistério. É possível compreender que esta perspectiva crítica trouxe contribuições para pensar uma prática emancipatória e, principalmente, para situar criticamente a função do professor, mas gerou-se ao mesmo tempo, uma distância do que seria esse professor idealizado, até mesmo pela complexidade que marca o movimento dialético das efetivas condições do exercício da docência e da formação de professores. (LAFFIN, 2006, p. 60).

Diante disso, torna-se importante pensar a respeito da adjetivação equivocada da noção de “professor reflexivo” e nas críticas tecidas por Laffin (2006, p. 67) a esse respeito. A análise do trabalho docente acerca reflexão do(a) professor(a) não pode se dar numa visão individualizante do próprio trabalho, nem provocar a separação entre teoria e prática operada pela “incorporação da noção de prática muito mais como praticismo”. A prática reflexiva exige apreciação fundamentada teoricamente com vistas à “ressignificação de teorias e da prática entendida como práxis” (LAFFIN, 2006, p. 67-68).

Pimenta (2006, p. 26) contribui para pensar nisso na medida em que indica aspectos a serem considerados no processo formativo direcionado a professores(as): 1) a reflexão sobre as práticas deve ter como foco tanto o trabalho docente como suas condições sociais; 2) Isso trará a possibilidade do reconhecimento da atividade como ação política e a potencialidade da construção de propostas educativas emancipatórias; 3) assim, uma prática efetivamente reflexiva só poderá se mediatizar em coletivos de professores, constituindo-se como uma prática social.

Desse modo, precisamos lidar nesse campo, como expõe Penna (2016, p. 120), com “uma batalha que precisa ser considerada em seu aspecto político, ou mais precisamente, na dimensão de resistência que o próprio sistema prisional consolida, muitas vezes, ao se fechar aos diálogos exógenos a ele”. As prisões têm, quase sempre, por conta de suas condições precárias, se fechado em seus problemas, impedindo o diálogo com a sociedade de um modo geral, mesmo que essa interação seja determinante para a efetividade da atual política de execução penal.

3.4 INDICATIVOS E PROXIMIDADES DAS PESQUISA ACADÊMICAS ÀS POLÍTICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS DA EJA EM EPRL

Diante das sistematizações apresentadas, foi possível identificarmos linhas de convergência entre os trabalhos, de modo que nesse movimento analítico possamos elencar possibilidades e desafios, em relação ao trabalho de professores(as) nos espaços de restrição/privação de liberdade e às pesquisas nesse campo.

Com a análise das produções foi possível levantarmos aspectos para compreender como pesquisadores(as) do campo têm apresentado os pressupostos educacionais da EJA em EPRL e particularidades que

conferem ao trabalho docente no sistema prisional. Nessa discussão, surgem os desafios para a atuação de professores(as), à formação de professores(as) e às políticas públicas educacionais no cenário atual.

Foram encontrados motes em comum nas pesquisas, tratados em maior ou menor profundidade, que nos permitem avaliar os focos investigativos dos trabalhos mapeados e se suas abordagens revelam algum alinhamento às discussões feitas em relação às políticas públicas para a EJA em EPRL. Tanto a tese, as dissertações, como os artigos selecionados para análise, propõem debates pelos quais perpassam: 1. O papel da EJA no sistema prisional diante da pretensa “ressocialização”; 2. O direito à educação; 3. O que a escola deve ter como projeto educativo ou o que se espera da EJA em EPRL e dos(as) professores(as); 4. As condições de trabalho docente; 5. Ausência de formação inicial e continuada.

Tendo em vista esses cinco eixos de análise, buscamos identificar nos estudos selecionados as concepções, discussões e temáticas predominantes em relação à EJA em EPRL e ao trabalho dos(as) professores(as) da modalidade nesses espaços. Este conjunto de informações nos permite verticalizar as análises, no intuito de compreender, posteriormente, as apropriações feitas pelo Brasil das diretrizes dos organismos internacionais¹⁰³ presentes tanto em documentos que estruturam as políticas públicas para educação em unidades penais, bem como em estudos dessa área.

Quanto ao papel da EJA no sistema prisional, as pesquisas apontam uma correlação entre educação e promoção da “ressocialização”, objetivo principal da execução penal em nosso país. Não há unanimidade entre os(as) pesquisadores(as) acerca do que seja a

¹⁰³ Para Leher (1999, p. 19), os organismos internacionais, criados durante o acordo de Bretton Woods (1944), cuja implementação de suas diretrizes torna-se mais evidente a partir do Consenso de Washington (1989), “estão devastando a economia dos países periféricos [...], posto que as contradições da crise estrutural do capitalismo já não permitem atuações discretas”. Contudo, “a redefinição dos sistemas educacionais está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial, guardando íntima relação com o par governabilidade-segurança”. Diante disso, o “caráter determinante das ideologias que informam a reforma educacional fica mais bem evidenciado quando a investigação apresenta concretamente como as concepções ideológicas se materializam nas instituições [...], é preciso examinar os encaminhamentos do Banco Mundial, o ministério mundial da educação dos países periféricos (LEHER, 1999, p. 19-20).

“ressocialização”, utilizada como sinônimo de reinserção, reintegração, recuperação, (re)educação etc. Esse caráter efusivo do conceito pode também ser observado nos documentos legais, analisados nas próprias pesquisas.

Seria importante nos questionarmos a respeito da contradição existente entre a difusão massiva sobre a importância de se ressocializar as pessoas em privação de liberdade e, ao mesmo tempo, a falta de uma definição não só do conceito, mas de políticas públicas que caminhem em prol disso. E, nesse sentido, pensar como tal fluidez denota – em nossa realidade – elementos para compreensão da função social da pena e da prisão.

É possível que esse ideal ressocializador se alimente da distância que a sociedade mantém das prisões, dessa falta de diálogo, de interações das instituições penais com as demais esferas estatais determinantes para a efetividade da atual política de execução penal. A esse respeito, Vieira (2008, p. 57) questiona como seria “possível educar um sujeito para uma sociedade da qual ele se mantém tão distante?”.

Julião (2014, p. 22) aponta que “dois parâmetros filosóficos” orientam hoje a política legislativa e a de execução penal, um deles se pauta isoladamente na responsabilidade individual, enquanto o outro, opostamente, toma por base as “relações históricas e sociais” de cada sujeito. Diante das análises empreendidas, cabe destacar que essas duas correntes também se fazem presentes nas pesquisas mapeadas, com a predominância de abordagens que vinculam o direito à educação ao dever/compromisso pessoal.

Convém salientar que responsabilizar o sujeito pelo seu processo de mudança para o retorno ao convívio social ampliado revela uma lógica que se fortalece no ideal defendido pela maior parte das pesquisas analisadas quanto às noções de “aprendizagem ou educação ao longo da vida”, presentes nas diretrizes da UNESCO.

Tal concepção se pauta, em parte das pesquisas analisadas, na defesa de um processo educacional pelo qual se possa “aprender mais e melhor por toda a sua trajetória”, pois este seria capaz de “tirar o sujeito aprisionado desse status provisório para inscrevê-lo em uma perspectiva de educar-se em longo prazo” (BESSIL, 2015, p. 90). Esse propósito, se configuraria como um “processo educativo humanizador, crítico, emancipatório e libertador” (CARVALHO, 2014, p. 05). Nessa linha, a educação assume, além da incumbência pela reintegração do sujeito por meio dos processos educacionais que promove durante sua permanência nas prisões, a “missão” de mostrá-lo que, após a conquista da liberdade,

deva seguir aprendendo (ao longo da vida) para que garanta, por seu próprio esforço, melhores condições de vida para si, como se isso dependesse apenas de cada indivíduo.

Sob esse direcionamento a maior parte das pesquisas analisadas reiteram que nos EPRL deva ocorrer “uma reeducação voltada à reabilitação do preparo para a vida em liberdade”, com o ensino da leitura e da escrita, “aprendizagem de um ofício” e da aceitação “de regras sociais” (BESSIL, 2015, p. 127).

Portanto, essa ideia de aprendizagem ao longo da vida deve permanecer em constante suspeita, pois pode se salvar no anseio por uma educação dita emancipatória, por trás da qual há dúbias interpretações. Uma, num sentido em que o sujeito construiria pelo processo educativo alguma liberdade do seu pensar; a outra, que, por ele mesmo, de forma independente e “livre”, poderia (supostamente) conquistar em função de seu empenho/mérito a condição de cidadão, como sujeito crítico, emancipado, capaz de repensar seus atos, de desenhar novos projetos de vida, transformando as relações sociais constituídas antes da privação/restrrição de liberdade.

Com relação a essa questão, pesquisadores(as) da área nos ajudam a questionar: Como seria possível a EJA em EPRL – voltada para uma proposta de educação popular, pautada da defesa da educação enquanto direito, com a proposição de emancipar as pessoas, “tornando-as críticas, solidárias e justas diante de uma vivência que as despersonaliza e as desenraíza de sua sociedade de origem, com a proposta de (re)educá-las e (re)socializá-las?” (ONOFRE, 2013, p. 144).

Outro ponto recorrente nas pesquisas se refere à incompatibilidade entre o que se pretende em termos de “ressocialização”, sob o ponto de vista da execução penal, com a oferta educacional, frente às condições enfrentadas pelas pessoas inseridas nos EPRL. Mesmo crendo no potencial da EJA, diante da superlotação, da precariedade em todos os sentidos, da imprevisibilidade, poderemos apenas oferecer nas salas de aula em EPRL “um espaço de conforto e diálogo durante a estada na prisão, e não educação como instrumento de transformação” (VIEIRA, 2008, p. 124). Além disso, “as instituições prisionais teoricamente se propõem a modificar de forma positiva a conduta dos internos sem fornecer nenhum tipo de preparo à equipe técnica que se propõe a realizar este objetivo” (PRADO, 2015, p. 59; DUARTE, 2017; BARCELOS, 2017).

Os aspectos mencionados com relação à capacidade da educação em desenvolver uma reinserção social trazem consequências ao trabalho

de professores(as) nesses espaços. Em geral, as atribuições conferidas à oferta educacional em termos de ressocialização se estendem aos docentes. Bessil (2015, p. 174) aponta que, por meio de seu trabalho, professores(as) esperam de seus alunos “mais autonomia, que possam fazer escolhas de forma mais conscientes e despertar [...] a busca de reflexão para novas escolhas”. Nesse mesmo sentido, Vieira (2008, p. 106) discute que o objetivo primeiro da educação carcerária (a ressocialização) não pode ser alcançado no contexto precário das prisões, e assim exige “um empenho maior por parte do professor na promoção de um processo educativo transformador, capaz de formar laços solidários”.

Tendo em vista que as pesquisas enfatizam o potencial da educação e de intervenção dos(as) docentes nos contextos prisionais, seria importante entender como os(as) professores(as) avaliam tal capacidade. Julião (2006, p. 74; 2009) supõe, no tocante à ressocialização, que a educação deve assumir papel de destaque, “pois, além dos benefícios da instrução escolar e de formação social, o preso pode vir a participar de um processo de modificação de sua visão de mundo, contribuindo para a formação de senso crítico, melhorando o seu comportamento”.

Para a maior parte dos(as) pesquisadores(as), a escola e a sala de aula continuam sendo os espaços que mais se compatibilizam às ideias de (re)socialização, mesmo diante de inúmeras contradições apresentadas. Nesse sentido, Onofre (2013, p. 154) contribui para refletirmos a respeito ao debater que, mesmo diante das dificuldades existentes, faz-se necessário reconhecer,

[...] que na dinâmica do processo histórico, o que se apresenta incompleto, permeado de lacunas, dificuldades e desafios [...] pode impulsionar o novo, se todos os envolvidos no processo, colocando-se na condição de construtores coletivos do caminho a ser percorrido, assumirem o compromisso ético-político de forjar uma outra concepção teórico-metodológica de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade.

Sendo assim, apesar das inúmeras adversidades e dificuldades oriundas da tensão permanente entre os objetivos da educação e da lógica do cárcere, todas as pesquisas analisadas concordam que “alguns

resultados positivos relacionados às atividades escolares podem ser alcançados, dando-nos esperança com relação a um futuro próximo” (PRADO, 2015, p. 60).

No que se refere ao direito à educação, discussão presente em todas as pesquisas, cabe destacar dois pontos mais frequentes dos estudos analisados: a negligência desse direito, em vista da oferta educacional limitada aos sujeitos em privação ou restrição de liberdade; a negação do acesso à educação pela imposição da “escolha” de apenas uma atividade que possa gerar remição de pena, dentre as quais estão o trabalho, o estudo e a leitura.

Como abordam Jordão e Wanderley (2014, p. 383), o fato de querer estudar implicar na abdicação de outros direitos, revela que a escola na prisão não se alinha a princípios democráticos, pois pode servir como um mero “instrumento de apoio à segurança pública”, como forma de ocupar as pessoas em EPRL, fazendo das “salas de aulas espaços de contenção” do sistema.

Diante disso, como discutem autores(as) das produções selecionadas em nosso levantamento, em especial Onofre (2009; 2013), o(a) professor(a) da EJA em EPRL precisa necessariamente assumir um posicionamento político, em defesa da educação como direito humano, precisa se manter à disposição para o diálogo e enfrentamentos decorrentes disso.

Foi levantada uma ideia menos desenvolvida nos trabalhos e que pode nos ajudar a pensar sobre as contradições intrínsecas às relações entre educação e a lógica das prisões, envolve a compreensão de aspectos históricos, políticos e econômicos que respaldam o Direito Internacional, base das políticas atuais para educação em prisões no Brasil. Como alerta Prado (2015, p. 89), ele se insere na “dinâmica capitalista interessada na formação de uma mão-de-obra numerosa”, por isso, durante o século XX, se tem buscado elaborar, no âmbito legal, dispositivos para regulação do tempo das pessoas encarceradas, por meio do trabalho e do estudo com fins de profissionalização.

Há, portanto, um movimento que se articula desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, por intermédio de agências internacionais na definição de parâmetros globais para a educação, dentre as quais se destacam o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros. Na dinâmica implementada por

tais agências reside a chave para compreensão do paradoxo que se configura no sistema prisional, entre a disseminação do direito à educação no campo do discurso e a falta de sua garantia material nos contextos reais. Diante disso, as soluções apresentadas pelos organismos internacionais para esse e outros problemas surgem como reformas “necessárias”.

Por isso, os documentos oriundos dessas agências como orientadores de política educacional revelam não apenas prescrições, mas também um “discurso justificador das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação”. Além de produzirem a reforma, “exportaram também a tecnologia de fazer reformas”, como deixam claro em seus documentos: “a década de 1990 foi a de formulação da primeira geração de reformas, agora é tempo de implementá-las” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429-430).

Dentre essas agências, tendo em vista nosso objeto de estudo, merece destaque a UNESCO, que tem pensado as bases para a educação de adultos com estabelecimento de agendas globais, como as Conferências Internacionais para Educação de Adultos (CONFINTEAs)¹⁰⁴, iniciadas em 1949. A EJA em EPRL entra para essa

¹⁰⁴ Os textos na íntegra das Conferências Internacionais de Educação de Adultos foram referenciais para este estudo: CONFINTEA I, realizada em Helsinor, na Dinamarca, em 1949, no contexto pós-guerra, em paralelo à criação da ONU/UNESCO, tratou dos desafios naquele período para Educação de Pessoas Adultas como instrumento de resistência ao totalitarismo e erradicação do analfabetismo, visando à difusão da cultura de paz; CONFINTEA II, que ocorreu em Montreal, no Canadá, no ano de 1963, já estaria mais voltada a pensar uma relação direta entre educação, prosperidade econômica e o papel do Estado na promoção da EJA; CONFINTEA III, realizada em Tóquio/Japão, em 1972, teve como objetivo discutir metas globais para alfabetização, na lógica da educação permanente (Relatório Faure: Aprender a ser). Em Paris, em 1985, a CONFINTEA IV seguiu articulada com a ideia de educação permanente como possibilidade para resolução de problemas vinculados com a crise econômica vivenciada naquele momento; assim ganham maior ênfase discussões sobre as parcerias entre setor público/privado (Estado/ONG). A CONFINTEA V, em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, ocorreu em alinhamento às conferências da ONU nos anos 90, com uma abordagem que envolvia temas como: aprendizagem ao longo da vida; desenvolvimento sustentável; diversidade sociocultural e de gênero. Relatório do balanço intermediário da CONFINTEA V, feito na Tailândia, em 2003, para avaliar as conferências anteriores, retomando metas definidas na Declaração de Hamburgo de 1997. A

agenda, de modo mais concreto, a partir da V CONFINTEA (1997), quando ocorre um alinhamento das conferências da ONU nos anos 90 para promoção mundial da “aprendizagem ao longo da vida; do desenvolvimento sustentável; da diversidade sociocultural e da igualdade de gênero”.

As produções mapeadas mencionam parte dos documentos produzidos pelas agências internacionais, sobretudo pela UNESCO, mas não se detêm na análise dos mesmos e, em alguns casos, os tomam como base para defender o direito à educação em EPRL sem apresentar uma crítica aos seus fundamentos. Nesse sentido, acabam reforçadas, de alguma forma, noções em relação ao que se espera da escola no sistema prisional e expectativas decorrentes disso, para o trabalho de professores(as), comprometidas com a construção e manutenção da

CONFINTEA VI, realizada em Belém, em 2009, teve como foco a ratificação do compromisso de países participantes com a EJA, assim como o reconhecimento da aprendizagem ao longo da vida e da alfabetização como sua base. E, por último, a CONFINTEA +6, que congregou no Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida – CONFINTEA BRASIL + 6, o 1º Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida, agenda posta pela conjuntura social, econômica e política do mundo contemporâneo que tem como desafio abordar as concepções de educação ao longo da vida na busca de avanços dos marcos civilizatórios; a 2º Reunião Técnica Brasileira de Balanço Intermediário do Marco de Ação de Belém; e a 3º Reunião de Órgãos de Cooperação Técnica Internacionais para o planejamento e a preparação da reunião balanço intermediário global da VI CONFINTEA, que estava previsto para ocorrer no Japão, em 2016. Dentre objetivos da CONFINTEA BRASIL + 6 convém salientar seu interesse em trazer a educação (formal e não formal) de jovens e adultos para a agenda nacional, em consonância às metas 8, 9 e 10 do Plano Nacional de Educação. A reunião para o balanço intermediário da CONFINTEA VI, diferente do previsto, aconteceu em outubro de 2017, na cidade de Suwon, República da Coreia, e teve como título: Sexta Conferência Internacional sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. O Poder da Aprendizagem de Adultos – Visão 2030. Seu objetivo foi o de pensar, a partir de dados sistematizados no Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, formas de apoio à maximização da educação de adultos, visto seus benefícios para um desenvolvimento sustentável, por meio de uma ampla discussão envolvendo gestores e formuladores de políticas, representantes do governo, da sociedade civil, do setor acadêmico e do setor privado. Nesta reunião foi definido o cenário global para o desenvolvimento da aprendizagem e educação de adultos em direção à Sétima Conferência Internacional sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (CONFINTEA VII), a ser realizada em 2021 (UNESCO, 2017).

hegemonia do próprio capital. Para refletirmos a respeito do projeto educacional da EJA em EPRL, com vistas à emancipação da classe trabalhadora, precisamos assumir que a modalidade tem sofrido determinações pelo modo de produção capitalista, buscando formas de romper com essa lógica.

Os(as) pesquisadores(as) oferecem pistas para pensar elementos que devem estruturar o projeto de EJA em EPRL em nosso país, apontam que se faz necessário considerar: as trajetórias de vida, os saberes prévios, os interesses (ou desejos) desses jovens e adultos; as condições (de sobrevivência) às quais são submetidas as pessoas nas prisões e implicações disso em termos de saúde mental, os efeitos da cultura da prisão e suas relações de poder; a necessária flexibilização daquilo que compõe a escolarização formal (ritos, tempos, currículo, avaliação etc.); reflexões em relação ao crime (mas também à violência e à criminalidade em nossa sociedade) em um contexto social marcado por determinações históricas que refletem consequências políticas, econômicas, culturais, dentre outras. Todos esses aspectos perpassam as reflexões acerca do trabalho docente e apontam demandas aos processos de formação inicial/continuada de professores(as) para atuação nesses espaços.

Em relação ao que a escola deve ter como projeto educativo ou o que se espera da EJA em EPRL e dos(as) professores(as), as produções apontam uma proximidade com a percepção de que a educação deva ser “oportunidade para que os internos decodifiquem sua realidade, percebam-se como atores sociais e sintam-se motivados a construir um novo projeto de vida, isso significa desenvolver ações que transformem um lugar de sofrimento em lugar de aprendizagem e esperança” (VIEIRA, 2008, p. 34).

Na maior parte dos estudos analisados persiste a noção de que professores(as) devam “levar mensagem de otimismo”; ter responsabilidade no compromisso assumido ao trabalhar com educação nesse contexto; ensinar a ler e a escrever, apoiar na “formação de valores; ajudar a pensar e a conviver melhor em sociedade e impor limites” (BESSIL, 2015, p. 90). Caberia ao docente, nessa abordagem, “insistir no processo de ensino e aprendizagem que contribua para que o aluno associe, problematize, busque soluções e intervenha na realidade com autonomia e independência” (BESSIL, 2015, p. 89).

O estudo de Menotti (2013, p. 91) aponta que a educação em EPRL “passa a ser vista como capaz de formar cidadãos aptos a viver em sociedade, fundamental para a reintegração social”. Bessil (2015, p.

93) complementa essa ideia quando expõe que a escola ao atuar nas prisões tem como objetivo o “resgate da cidadania das pessoas que vivem em situação de privação de liberdade”. Nessa abordagem, por conseguinte, a “oferta da educação nas prisões pode contribuir para superação das condições que a maioria dos presos (cidadãos) enfrenta antes de serem presos e depois, ao viverem num ambiente que contribui para a anulação da sua identidade” (CARVALHO, 2014, p. 118). Ou, ainda, a EJA em EPRL precisa ser “espaço de resistência, de libertação, mas com a mesma função social de uma escola regular: educar homens e mulheres para serem seres humanos melhores, capazes de se apoderarem de conhecimentos, preparando-os para o exercício e resgate de sua cidadania” (CARVALHO, 2014, p. 216).

Tais pretensões exigem, para Carvalho (2014, p. 246), práticas pedagógicas direcionadas à reflexão dos “alunos/presos sobre temas ligados aos interesses e problemas sociais, políticos e econômicos da população”, valorizando as experiências dos sujeitos ao reconhecê-los (educadores e alunos) como “produtores dos conhecimentos [...], visando dar uma oportunidade de mudança, por meio da educação, a esses homens e mulheres”. Em complemento a essa ideia, para grande parte dos(as) pesquisadores(as), em especial Andriola (2013), Duarte (2017) e Barcelos (2017) os(as) professores(as) em EPRL são agentes de transformação responsáveis por “tomarem consciência do seu potencial como estudiosos e profissionais ativos, reflexivos e intelectuais” (ANDRIOLA, 2013, p. 187).

Com base nos excertos acima, podemos indicar que ainda perpassa nas discussões de parte dos(as) pesquisadores(as) um viés educacional corretivo e comportamental. Esse se evidencia nas ideias de que a educação deva promover nos sujeitos privados ou restritos de liberdade determinadas mudanças, transformações, consciência para novas atitudes/escolhas etc.

Isso também fica claro na pesquisa de Andriola (2013), quando descreve uma das ações formativas que desenvolveu junto a profissionais do sistema prisional, a partir dos desdobramentos do *Projeto Educando para a Liberdade* (2005/2006), que inaugura as discussões geradoras de políticas públicas educacionais para a EJA em EPRL, fruto de uma parceria entre os Ministérios da Educação e Justiça, com apoio da UNESCO. Esse projeto tinha como objetivos expandir e qualificar a oferta de EJA em prisões, além de contribuir para a “recuperação social e psicológica” das pessoas restritas/privadas de

liberdade, oportunizando “profissionalização” articulada com a “geração de renda” (ANDRIOLA, 2013, p. 181).

Considerando essas incumbências vinculadas à educação, convém pensarmos nas consequências ou nos riscos desse tipo de argumentação sobre o trabalho docente, levando em conta a realidade do contexto prisional em suas relações com a ordem social, econômica e política vigente. Para desconstrução de determinadas leituras acerca da EJA em EPRL e possíveis responsabilizações (da EJA e de docentes), torna-se essencial compreender as especificidades, as marcas da docência da EJA nas prisões e as condições de trabalho dos(as) professores(as). Por isso, Laffin e Nakayama (2013) e Onofre (2009; 2013) destacam que as aprendizagens de professores(as) e estudantes envolvem não somente conhecimentos voltados à reintegração na sociedade, como também aqueles necessários para sobrevivência nesses contextos.

Laffin e Nakayama (2013), Bessil e Merlo (2017), Duarte (2017) e Barcelos (2017), ao buscarem entender os motivos pelos quais os(as) professores(as) acabaram trabalhando em EPRL, identificaram que a “escolha” se justifica pela necessidade de um emprego, o que não possui relação com um desejo individual, algum tipo de perfil ou forma de militância, embora, em alguns casos, isso possa se modificar após a inserção nesses espaços. Após esse ingresso profissional, professores(as) relatam nas pesquisas de Vieira (2008), Nakayama (2011), Bessil (2015) e Prado (2015) que, quase sempre, enfrentam inicialmente resistência por parte de familiares e profissionais colegas.

A respeito dessa inserção no sistema prisional, as pesquisas apontam os desafios que professores(as) enfrentam ao se deparar com tal realidade, o que exige apoio de profissionais mais experientes, tendo em vista a ausência de formação profissional para o trabalho nesses espaços. Para compreender e enfrentar esse cruzamento de culturas, como salienta Onofre (2011, p. 40), o(a) professor(a) necessita não apenas de reflexão pessoal, mas também do apoio dos mais experientes, com quem possa compartilhar seus estranhamentos, angústias e problemas, em busca da construção de sua identidade docente. Para nos ajudar a pensar a respeito disso, os estudos de Onofre (2011) apresentam que uma das condições básicas para enfrentar o “choque de realidade” é a imagem que o(a) professor(a) tem de si mesmo como agente de transformação dessa realidade, o que pode garantir, de algum modo, sua permanência no espaço prisional.

Dois aspectos que constituem a docência na EJA em prisões merecem destaque segundo Laffin e Nakayama (2013, p. 163): “a luta por processos educativos emancipatórios e o entendimento da compreensão dos sujeitos estudantes” que lidam com privações de toda ordem, “a privação do ir e vir, do trabalho, da família, do lazer e até do saber” (LAFFIN; NAKAYAMA, 2013, p. 174). Pensar nos aspectos que marcam a docência na EJA em EPRL requer levar em conta a condição emocional na qual se encontram as pessoas no cárcere, quase sempre apreensivas pelas esperas: da execução da sua pena, das visitas, de atendimentos assistenciais etc.

Outro aspecto discutido em praticamente todas as produções levantadas se refere às relações de conflito entre professores(as) e operadores(as) do sistema penitenciário, ou distanciamento, que dificultam ou inviabilizam, em alguns casos, o trabalho docente. Ainda é comum profissionais do setor prisional que se posicionem contra o direito à educação, como discute Onofre (2008, p. 07), para alguns “os presos não levam a sério os estudos e usam a escola para fins secundários”; tendo essa visão, geralmente, “não aceitam os professores, nem o seu relacionamento com os presos, principalmente quando se caracteriza pelo diálogo, respeito e valorização do outro”. Nessas interações acontecem situações que conduzem à desvalorização do(a) professor(a), pautada em uma imagem pejorativa dos estudantes, como se o trabalho docente na EJA nesses espaços fosse menos importante que a escolarização em idade obrigatória. Tem sido apontado o desafio em estabelecer uma compreensão a partir da qual educação e segurança coexistam e não sejam antagônicas (TEIXEIRA, 2010).

Mais um dado importante, menos explorado nos estudos, relaciona-se com a suspeita sob a qual o(a) professor(a) é mantido permanentemente por parte dos agentes de segurança, tendo em vista os riscos de que levem algo aos estudantes cujo acesso seja vedado ou se envolvam intimamente com os mesmos.

A docência também acaba sendo marcada por violências e pela imprevisibilidade da dinâmica desses espaços. Como os(as) professores(as) também acabam afetados(as) pelas violências cotidianas é uma questão latente no apontado pelos estudos na área. Com relação à imprevisibilidade, cabe pensar a respeito de um senso comum em torno da ideia de que um(a) professor(a) na prisão coloque em risco sua vida, por lidar com sujeitos ditos “inábeis” ao convívio social. Torna-se necessário, assim, pensar quais as consequências para professores(as) em termos de saúde mental, por exemplo.

Soma-se a isso as condições insalubres que interferem nas condições de trabalho, a falta de infraestrutura, a instabilidade em termos de funcionamento, a escassez de materiais didáticos e as relações vividas com demais profissionais do sistema, quase sempre um tanto tensas pelas limitações que regras de segurança acabam impondo ao trabalho pedagógico. A constante desistência ou falta de frequência por parte de estudantes também se revela como grande dificuldade, pois causa aos docentes, como apontam praticamente todos os estudos mapeados, um alto grau de sofrimento.

Nessa perspectiva, mesmo diante das dificuldades encontradas nesses espaços, chama atenção o bem-estar mencionado em todas as pesquisas pelos(as) profissionais da educação que atuam em EPRL, que demonstram sentimento de realização pessoal e profissional diante do trabalho que desenvolvem nesses contextos.

Porém, o mal-estar docente que a inserção no espaço prisional pode causar ao professor(a), aliado com uma organização inadequada de sua rotina de trabalho quanto aos horários de aulas, o comprometimento dos dias letivos pelas interferências do sistema de segurança, a rotatividade, infrequência e evasão escolar dos estudantes e os baixos salários, acaba “compensado”, como aponta a maior parte dos estudos analisados, por uma fonte de bem-estar docente, pelo reconhecimento de seu valor (em sua visão e na dos estudantes), a relação de respeito e a confiança que constroem, o despertar de “motivações intrínsecas à carreira, como o gosto de ser professor e a realização pessoal, diante dos avanços por eles demonstrados” (ONOFRE, 2011, p. 41). A ideia de compensação nos exige uma série de reflexões, pois pode, de algum modo, reforçar um estereótipo missionário do(a) profissional da educação.

Convém investigar como se constituem os sentimentos de valorização e reconhecimento expressados frequentemente pelos(as) professores(as), como mostram as pesquisas levantadas, sobre o trabalho desenvolvido em espaços de privação e restrição de liberdade e das relações que constroem com os(as) estudantes. Ao que indicam os estudos, há uma espécie de junção entre docência e benevolência. Essa questão é discutida com base nas possibilidades que o espaço escolar pode oferecer, contrapondo a lógica opressora da prisão, mesmo diante das diversas precariedades.

Nessa possível flexibilidade da escola, pesquisadores(as) têm apontado que se torna possível a legitimação de um processo educativo crítico, pautado na afetividade, na criação de vínculos, para

transformação desses sujeitos, ou ainda que a sala de aula seja o lugar da construção de alternativas para sobrevivência dentro do sistema e, nesse sentido, de resistência às dinâmicas opressoras das prisões. No entanto, nesse desafiante contexto, também há o risco de se estabelecerem relações mais assistencialistas do que propriamente educativas, como alguns estudos apontam.

Silva e Rocha (2017), Duarte (2017) e Barcelos (2017) discutem as representações acerca da educação nas prisões por parte dos(as) educadores(as) e indicam-nos a necessidade de pensar não só a respeito da identidade docente nesses espaços, as responsabilidades assumidas por professores(as) e da forma como se relacionam com seu labor, mas também sobre a formação e a constituição dessas práticas pedagógicas.

Seria importante pensar a respeito do que professores da EJA em EPRL a necessidade em: “manter a escola como um espaço físico e simbólico separado das práticas prisionais”; zelar pelas informações referentes aos motivos do aprisionamento de cada sujeito; objetivar a mudança e “cura do preso”; adotar práticas pedagógicas centradas no aconselhamento, no “exemplo e na ajuda”; compreender a “docência em prisões numa perspectiva messiânica e aquisição de responsabilidades para além dessa, ao assumir para si outros papéis, tais como de mãe e psicóloga”; entender as reivindicações por materiais e metodologias adequadas a esses espaços e sujeitos (SILVA; ROCHA, 2017, p. 213).

Carvalho (2014), corroborando os pressupostos de pesquisadores(as) na área, apresenta que as dificuldades de ser educador no sistema prisional se vinculam às precariedades dos espaços que marcam o fazer docente; essas se ampliam pela ausência de formação sistemática de educadores, o que, além de gerar tantos outros problemas, conduz à “infantilização das práticas pedagógicas junto aos jovens e adultos” (CARVALHO, 2014, p. 229).

Além de oferecer pistas para novas investigações no campo, os aspectos acima reiteram as consequências da ausência de formação inicial e continuada para professores(as) que trabalham na EJA em EPRL. Essa lacuna, em termos formativos, é mencionada em todas as pesquisas selecionadas. Há um consenso de que ainda não se consolidou uma política pública para a modalidade EJA nesses espaços, fator que afeta a formação docente. Nesse debate, Onofre (2012, p. 214) chama a atenção para como o reconhecimento e a centralidade que professores(as) assumem no processo educativo têm se inserido num “discurso desgastado, tendo em vista os investimentos efetivamente destinados à sua formação, atuação e profissionalização”. Sendo assim,

ainda que a aprovação das Diretrizes Nacionais simbolize um marco para a EJA em EPRL, o cenário atual requer “políticas públicas que atendam às demandas anteriormente assinaladas (formação, ambientação, valorização salarial e profissional, condições objetivas e subjetivas de trabalho)” (ONOFRE, 2012, p. 214).

As produções que tratam do trabalho de professores(as) no contexto de prisões vêm apontando aspectos que podem caracterizar essa atuação e, ao mesmo tempo, indicam possibilidades para se pensar políticas e processos de formação para docência na EJA nesses espaços. Contudo, em relação aos trabalhos, nos chamam atenção dois pontos: um se refere ao tom “otimista” usado por pesquisadores(as), em geral, tratando da temática sob um recorte temporal (anos 2000) que marca a discussão e implementação de políticas para EJA direcionada aos sujeitos em privação e restrição de liberdade; outro ponto, destacado pelas produções, busca enfatizar (ou denunciar) a falta de espaços, inclusive acadêmico, para discussões sobre a modalidade EJA nos contextos de encarceramento, ou seja, a falta de pesquisas em torno da temática que ajude a pensar, principalmente, a formação inicial e continuada de professores(as).

Para Penna et al. (2016, p. 120), há uma invisibilidade da EJA em EPRL na formação inicial de docentes, o que requer questionar os modos pelos quais o currículo das universidades tem se fechado “às demandas de formação dos educadores para atuarem no sistema prisional”. Pesquisadores(as) como Laffin (2012; 2014), Braga e Fernandes (2015) e Laffin et al. (2017; 2018) têm apontado que, apesar de crescente, ainda pode ser considerada pequena a produção científica vinculada aos programas de pós-graduação em educação no país sobre a EJA. Além disso, há necessidade em ampliar os grupos de estudos que se dediquem a área. De modo geral, as pesquisas “requerem maior aprofundamento para a busca de construção de fundamentos teórico-metodológicos da EJA” (LAFFIN, 2014, p. 22).

A dimensão curricular também precisa ser repensada com base nas singularidades das prisões. Isso significa que tanto os espaços educativos da EJA em EPRL, quanto às formações docentes devem se alinhar às “necessidades advindas da trajetória escolar, história social e cultural, de questões vinculadas à violência e ao delito”, pois tal contexto evidencia a “complexidade do ato pedagógico, o que justifica a importância da formação, uma vez que o espaço já é fator determinante de insegurança para os professores” (ONOFRE, 2013, p. 150).

A ausência de formação torna a inserção no contexto prisional ainda mais tensa, na medida em que exige “reelaborar o medo como condição de permanência no emprego” (SILVA; ROCHA, 2017, p. 214). A esse respeito, Onofre (2009, p. 08) aponta a necessidade em se criar “espaços coletivos de formação em que os educadores possam dialogar”, refletir, trocar experiências para construírem projetos político-pedagógicos articulados, alinhados aos propósitos educativos desses espaços e sujeitos.

De acordo com Onofre (2015), ao adentrar o contexto prisional, o(a) professor(a) da EJA passa por um momento no qual avalia sua condição: como professor em um espaço com características próprias e onde deve rapidamente aprender a sobreviver. Assim, o(a) docente automaticamente entende a importância de buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para enfrentar conflitos e dilemas sobre os quais não recebeu formação nem adquiriu experiências em outros espaços escolares. Além disso, em muitos casos, esses(as) professores(as) chegam influenciados pela cultura acadêmica e, ao confrontá-la com a cultura escolar e experiencial, sofrem, na maioria dos casos, um “choque de realidade” (ONOFRE, 2015, p. 150).

Como discutem Silva e Rocha (2017, p. 215), o processo de escolarização pautado numa “dimensão de cura ou em modelos externos à prisão, não propicia a construção de uma prática contextualizada”. Isso significa que o preconizado em termos de formação aos(as) professores(as) necessita envolver e partir das condições concretas de existência das pessoas privadas/restritas de liberdade.

Essa condição exige um trabalho direcionado para mudança de perfil dos profissionais da educação que atuam nesses espaços, geralmente caracterizado pela “ausência de formação, de acompanhamento sistematizado de suas práticas e material que lhes proponha novas concepções pedagógicas”, considerando aspectos que sejam capazes de construir uma “matriz epistemológica” aos processos educativos que acontecem no contexto prisional (SILVA; ROCHA, 2017, p. 215). Torna-se essencial, mais do que um pensar a respeito das questões metodológicas, “voltar os olhos para esse profissional, fornecendo-lhe um melhor amparo na condução de seu trabalho, levando em conta seus saberes e conhecimentos já produzidos na experiência” (SILVA; ROCHA, 2017, p. 215).

As considerações aqui apresentadas, com base nas pesquisas analisadas, permitem uma reflexão sobre os inúmeros aspectos que caracterizam o trabalho de professores(as) “na e da EJA”, nos EPRL,

pois, como alerta Onofre (2013, p. 144), ser ou estar educador(as) nesses contextos implica “trabalhar com a diversidade, a diferença, o medo, é enfrentar as situações tensas do mundo do crime e apostar no ser humano. Isso exige do educador aprendizagens de outra natureza”.

Cabe salientar que as produções denunciam a ausência de formação para professores(as) da EJA em EPRL, mas nem sempre nos dão pistas em relação ao marco teórico a partir do qual essas formações poderiam se desenvolver, visto que ainda prepondera uma discussão mais enfocada nos modelos metodológicos de processos formativos direcionados para professores(as). Portanto, as ausências em termos formativos aos professores(as) é algo frequentemente discutido nos trabalhos, apontando que a EJA, nas prisões, detém especificidades que lhe conferem maior complexidade, contudo, ainda se faz necessário avançar, refletindo sobre propostas de formação inicial e continuada compatíveis às demandas dos(as) profissionais e estudantes.

Apontamos também, nesse sentido, como necessária a reflexão sobre as bases nas quais estão assentadas proposições formativas para esses(as) professores(as). Convém integrar nesse pensar os pressupostos das políticas para formação de professores(as) implementadas desde a década de noventa pelos programas para o preparo docente na América Latina que defendem um padrão de professor(a): “protagonista, polivalente, flexível ou o superprofessor” (EVANGELISTA, 2012, p. 39).

As produções selecionadas indicam que os processos de formação precisam ir além de certos interesses, propondo novas formas de organização teórico-metodológicas, legitimadas pelo compartilhamento de conhecimentos e saberes. Desse modo, entendemos que se há, tendo em vista os(as) estudantes, a busca por um processo educativo emancipador, crítico, capaz de fazer com que compreendam as condições sociais nas quais estão inseridos(as), sob aspectos históricos, econômicos, políticos e culturais, também aos(as) professores(as) devem estar garantidas ações formativas nessas perspectivas.

Mediante essa compreensão, torna-se possível fortalecer o “direito aos direitos sociais”, na medida em que se tem clareza sobre os direitos dos sujeitos, com restrição ou privação de liberdade, não só de acesso à educação, mas de: permanência nas escolas; compatibilidade entre a proposta pedagógica, suas demandas e as especificidades de cada espaço; presença de professores(as) devidamente licenciados(as), entre outros. Nesse sentido, entendemos, como a maior parte dos(as) pesquisadores(as) cujas produções foram analisadas, que também os(as)

docentes são portadores(as) do direito a formações articuladas aos desafios enfrentados cotidianamente.

Os indicativos das produções para pensarmos o projeto brasileiro de EJA em EPRL nos incita a compreender com maior clareza as bases das quais temos partido, nossas defesas e prospecções em termos de políticas públicas educacionais, tendo em vista os desafios advindos das condições reais vivenciadas nesses espaços. Se assim não procedermos, ficaremos à mercê e a serviço de propostas pautadas em concepções que buscamos combater. Para tanto, na sequência desta pesquisa estão problematizações e análises desenvolvidas acerca das políticas internacionais/nacionais para a EJA em EPRL.

4 POLÍTICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS PARA A EJA EM EPRL: PROPOSIÇÕES DA UNESCO PARA O BRASIL

*E se não resistir e desocupar
Entregar tudo pra ele então, o que será?
E se não resistir e desocupar
Entregar tudo pra ele então, o que será?*

Música *Convoque Seu Buda* – Adaptado de Criolo

As pesquisas mapeadas na seção anterior evidenciam os inúmeros desafios enfrentados pelos(as) profissionais que atuam no sistema prisional brasileiro, em especial os envolvidos com a educação, sobretudo pelas condições às quais estão submetidas as pessoas em cumprimento de penas privativas/restritivas de liberdade. Essas questões necessitam de análise e compreensão com base em conhecimentos produzidos no campo de estudos das políticas públicas; a partir do qual se busca entender como e por que os governos optam por determinadas ações ou caminhos. Nos últimos anos a adoção de políticas restritivas de gastos, predominantes nas agendas nacionais de países em desenvolvimento, tem obtido maior visibilidade. Tal lógica preconiza novos papéis aos governos quando impõe uma substituição das políticas keynesianas do pós-guerra, fundamentadas no liberalismo clássico, no Estado de bem-estar social e na Teoria do Capital Humano, por dinâmicas de redimensionamento da intervenção estatal na economia e nas políticas sociais.

Trata-se, por isso, como discute Souza (2006, p. 26), de um “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações”. Desse modo, interessa para análise de políticas públicas tanto seu desenho, quanto aos parâmetros que direcionam suas decisões, conduções e implementação em si, pois esse conjunto influencia também os próprios conflitos inerentes às suas deliberações, ou seja, auxilia a responder questões como: “quem ganha o quê, por que e que diferença faz” (SOUZA, 2006, p. 24).

Para Höfling (2001, p. 31), o conceito de políticas públicas “não pode se reduzir ao de políticas estatais”. Assim, deve ser pensado como o Estado desenvolvendo ações direcionadas para setores específicos da sociedade, o que envolve “implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões” – conjunto de órgãos públicos e diferentes organismos ou agentes da sociedade.

As políticas sociais têm a ver com os mecanismos de proteção social efetivados pelo Estado, focados, em tese, na redistribuição para redução de desigualdades geradas pelo desenvolvimento socioeconômico. Essa noção de políticas sociais surge diante de “movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais”, como aponta Höfling (2001, p. 31). Diante disso, o papel do Estado neoliberal na implementação de políticas e programas sociais consiste em “qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado”, assim como “manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo” (HÖFLING, 2001, p. 33).

As ações do Estado, nessa dimensão, são tentativas de regulação dos “desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista” e, ao mesmo tempo, são encaradas como barreiras a este desenvolvimento por serem consideradas causadoras da “crise que atravessa a sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 37). Justamente por isso, pensando no contexto latino-americano, não tem sido (e talvez nunca seja) possível “formar coalizões políticas capazes de equacionar minimamente o desenho de políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social” (SOUZA, 2006, p. 21).

Sob esse entendimento, o processo de elaboração das políticas públicas em nossa sociedade comporta incompatibilidade de interesses, disputas, assim como relações de poder intrínsecas às estruturas, às instituições estatais e à sociedade de maneira geral. O sucesso ou fracasso de uma política, bem como as soluções adotadas para “ações públicas de intervenção”, precisam considerar elementos culturais que “historicamente vão construindo processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais” (HÖFLING, 2001, p. 38).

Sendo assim, ao buscarmos compreender os pressupostos centrais da EJA em EPRL e suas implicações ao trabalho de professores(as) no sistema prisional brasileiro, recorreremos aos documentos na área que expressam parte do movimento das políticas públicas educacionais nesse campo. Em função de nossa opção metodológica, no que tange à análise documental dos textos que vêm sendo produzidos no contexto da reforma neoliberal em curso, os documentos normativos/orientadores são nosso ponto de partida. Objetivamos, assim, compreender a política educacional pela percepção de como se tem consolidado certa “hegemonia discursiva, a colonização do vocabulário da reforma, a

bricolagem de conceitos [...], para ler o que dizem, mas também para captar o que não dizem”, visto que “os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427).

Com esses objetivos, partiremos de um conjunto de documentos internacionais e nacionais oriundos dos organismos internacionais, em especial da UNESCO, na intenção de mapear elementos que nos possibilitem compreender como as políticas públicas educacionais para a EJA em EPRL vêm se consolidando e, nesse sentido, que funções têm indicado para a modalidade nas prisões e como essas questões definem aspectos do trabalho de professores(as).

Convém retomar o marco conceitual estratégico no campo educacional brasileiro que deriva da chamada Educação para Todos (EPT)¹⁰⁵, em 1990. Como salienta Ireland (2009), ela fundamenta todas as ações internacionais do período: a Declaração de Jomtien, o Compromisso de Dakar, a Declaração de Hamburgo e, depois, os Objetivos do Milênio (ODMs), a Década de Alfabetização da ONU (United Nations Literacy Decade – UNLD), a Iniciativa da Alfabetização para o Empoderamento (Literacy Initiative for Empowerment – Life), o Prelac, na América Latina e no Caribe, o Plano Ibero-Americano de Alfabetização (PIA) na Ibero-América, dentre outras.

No ano de 2015 findaram os prazos para cumprimento dos acordos firmados pelos ODMs e pelas metas da EPT, renovadas em 2000, em Dakar, justamente pela falta de avanços na década de 90, em relação ao que se havia proposto. A Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (2012-Rio+20), apesar de não ter estabelecido compromissos práticos, serviu como ponto de partida para a elaboração, em 2015, dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs), em substituição aos ODMs que não haviam fixado meta específica para EJA, mencionando apenas num dos objetivos que se pretendia alcançar educação primária universal. Quanto a isso, o Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos (Relatório de EPT)¹⁰⁶ da UNESCO, sobre os ODMs de 2014, admitiu que o

¹⁰⁵ A Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi assinada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada e financiada pela ONU e suas agências UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, realizada em Jomtien, na Tailândia.

¹⁰⁶ Esses relatórios foram elaborados até 2015 buscando acompanhar (por 12 anos) a consolidação das Metas de Educação Para Todos (EPT), reafirmadas em

número de analfabetos entre jovens e adultos no mundo permanecia muito alto.

Do mesmo modo, a meta da EPT (1990/2000) de oferecer a todas as crianças, jovens e adultos uma educação que satisfizesse necessidades básicas de aprendizagem foi postergada para 2015 e desdobrada relacionando-se à EJA em dois objetivos: 1. Assegurar que as “necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e competências para a vida”; e, além disso, 2. Alcançar “50% de melhora nos níveis de educação de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para adultos” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 201). O Brasil está entre os 53 países que ainda não atingiram os objetivos da EPT até 2015, apesar dos avanços registrados na frequência ao ensino fundamental. O 11º Relatório de Monitoramento Global de EPT da UNESCO de 2014 apresentou que o Brasil ocupava a 8ª posição entre as nações com maior número de analfabetos adultos (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 203).

Considerando os compromissos firmados pela EPT e a falta de avanços em duas décadas, anos 1990 e 2000, a UNESCO, em 2015, junto com a UNICEF, o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o PNUD, a ONU Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), aprovou a Declaração de Incheon, que expressa o compromisso da comunidade educacional (adotado por 184 Estados-membros) com as agendas globais da educação para 2030 (Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030) que visa a garantir “oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos” e define a educação como principal “motor do desenvolvimento” (NACIF; QUEIROZ; GOMES; ROCHA, 2016).

A partir desse movimento em torno da definição das agendas globais para a educação, buscamos, nesta seção, apresentar elementos das políticas públicas para a EJA e, em sequência, analisar os documentos que são considerados marcos orientadores dessa

Dakar no de 2000. Mas essa série de relatórios – a partir de 2015 – passou a ser chamada de Relatório GEM (da sigla em inglês de Global Education Monitoring Report – GEM Report). Diante da aprovação da Declaração de Incheon, na Coreia do Sul, em 2015, o novo monitoramento será feito em relação às metas globais da educação das Nações Unidas.

modalidade nos EPRL. As pesquisas analisadas na seção anterior apresentaram parte desses documentos e concepções neles presentes que atualmente têm conferido tanto os sentidos, como os rumos para a educação nas prisões no contexto brasileiro. A UNESCO, enquanto agência especializada em educação da ONU, tem disseminado diretrizes no âmbito internacional apreendidas pelo Brasil. Tais apropriações definem as linhas de discussão e ocupam relevante espaço na implementação das políticas públicas educacionais pelos governos no que se refere à EJA em EPRL.

Em vista disso, analisaremos o conjunto de documentos de referência na área, na intenção de levantar os pressupostos educacionais para a EJA em EPRL e possíveis delineamentos ao trabalho de professores(as) nesses espaços. Fazem parte desse conjunto:

1. O manual “*La Educación Básica en los Establecimientos Penitenciarios*”, publicado em 1994.

2. Os textos das Conferências Internacionais para Educação de Adultos (CONFINTEAs), vinculadas à UNESCO, em especial a Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997) e o Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2010).

3. O Projeto “Educando para a Liberdade”, iniciado em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Justiça (MJ), em parceria com a UNESCO e o consórcio EUROsociAL¹⁰⁷, financiado pelo Japão (UNESCO, 2006).

4. O material “Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania”, que apresenta os documentos referentes ao II Seminário Nacional Consolidação das Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário, realizado em 2007, e ao Encontro Regional da América Latina de Educação em Prisões, ocorrido em 2008 (UNESCO, 2009).

5. Normativas relacionadas com a oferta de EJA em EPRL, detalhadas adiante.

Dentre eles está o manual “*La Educación Básica en los Establecimientos Penitenciarios*”, publicado em 1994, fruto da parceria entre a Oficina das Nações Unidas em Viena e o Instituto de Educação da UNESCO (UIE). A elaboração desse documento revela o “compromisso” da comunidade internacional em assegurar no âmbito

¹⁰⁷ EUROsociAL é o programa regional de cooperação técnica da União Europeia para promover a coesão social na América Latina, apoiar políticas públicas nacionais dirigidas à melhoria dos níveis de coesão social e fortalecimento das instituições envolvidas.

mundial a garantia de acesso à educação básica, tendo em vista os problemas sociais enfrentados por diversos países, com o aumento, nos últimos anos, da violência e da criminalidade (UNESCO, 1994). O manual, alinhado ao pactuado pela chamada da EPT nos anos 1990, foi um dos primeiros documentos que expôs uma discussão acerca da relevância da educação nas prisões, suas especificidades, objetivos e as dificuldades em assegurar ou ampliar sua oferta.

Em seguida trouxemos alguns elementos das Conferências Internacionais para Educação de Adultos (CONFINTEAs), vinculadas à UNESCO, iniciadas em 1949. No período dos últimos setenta anos, as CONFINTEAs têm sido espaços de difusão das diretrizes e políticas globais da educação de adultos. É apontada, por conseguinte, como uma via capaz de oferecer possibilidades para resolução de grandes problemas humanitários de ordem social, política e cultural, assim como as crises econômicas que afetam os chamados “países em desenvolvimento” (KNOLL, 2009). As agendas globais da educação de adultos são revisitadas e avaliadas com base nas CONFINTEAs, isso nos permitiu identificar que somente a partir da V CONFINTEA, em 1997, em que nasceu a Declaração de Hamburgo, houve um debate, embora ainda incipiente, sobre a EJA em EPRL. É provável que essa inserção na pauta da educação de adultos tenha sido fruto das conferências realizadas pela ONU nos anos 90, no contexto da reforma neoliberal, para promoção mundial da aprendizagem ao longo da vida; do desenvolvimento sustentável; da diversidade sociocultural e da igualdade de gênero (KNOLL, 2009).

Ante ao exposto, a compreensão das políticas públicas para a EJA em EPRL exige clareza do movimento observado no Brasil, a partir dos anos 2000, em relação ao consentimento da proposta educacional criada e disseminada pelas agências internacionais, em especial a UNESCO. Para tanto, apresentamos também uma análise do Projeto denominado “Educando para a Liberdade”, que buscou implementar ações educacionais direcionadas ao sistema prisional brasileiro, iniciando as discussões que deram origem às normativas nacionais vigentes na área. Foi desenvolvido no Brasil, a partir de 2005, numa ação conjunta envolvendo a UNESCO, os Ministérios da Justiça e da Educação, com subsídios do governo japonês, por meio do projeto EUROSociAL. Cabe destacar que os eixos de discussão desse projeto são referenciais para praticamente todas as produções acadêmicas analisadas na seção anterior, portanto, o mesmo se configura como um dos documentos publicados, pela UNESCO, no Brasil, mais importantes na área da EJA

em EPRL e tem sido tomado como base nos seminários nacionais¹⁰⁸ realizados para o debate mais amplo da temática.

¹⁰⁸ A elaboração de normativas nessa área ocorreu após uma mobilização nacional incentivada pela UNESCO por meio de seminários sobre o assunto. O I Seminário Nacional pela Educação em Prisões foi realizado em Brasília no período de 12 e 14 de julho de 2006. Seus resultados encontram-se sistematizados no documento da UNESCO com o título “Seminário Nacional pela Educação nas Prisões: significados e proposições”, por meio do qual se definiram as estratégias para a criação das políticas públicas de EJA em EPRL em nosso país, sendo uma delas a promoção da articulação nacional entre os Ministérios da Justiça, da Educação e do Trabalho, Conselhos Nacionais de Educação e o de Política Criminal, organismos internacionais e instituições de ensino superior. Além disso, se previu, no âmbito dos estados, a definição de competências das Secretarias Estaduais de Educação e de Justiça e/ou Administração Penitenciária (UNESCO, 2006). Posteriormente, houve o II Seminário Nacional Consolidação das Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário, realizado em 2007. E, na sequência, em 27 e 28 de março de 2008, ocorreu, em Brasília, o I Encontro Regional sobre Educação em Prisões em articulação com a Rede Latino Americana de Educação nas Prisões (RedLECE), no qual foram debatidos levantamentos na área e depois publicados – em 2009 – dois importantes documentos: o “Mapa regional latino-americano sobre educación en prisiones. Notas para el análisis de la situación y la problemática regional”, sob a coordenação de Hugo Rangel, financiado pelo consórcio EUROsocial; e o livro “Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania” publicado pela UNESCO/OEI/AECID. Em 23 de abril 2012 foi realizado pelo MEC e Conselho Nacional de Educação em Brasília o Seminário Educação nas Prisões, cujo documento resultante do evento tem como título “A educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões, avanços e perspectivas” e é de autoria de Adeum Hilario Sauer, conselheiro e vice-presidente do CNE e da Câmara de Educação Básica (CEB), e Elionaldo Fernandes Julião, professor da Universidade Federal Fluminense. Ainda vinculado a este conjunto de seminários, o DEPEN/MJ e o MEC realizaram, entre 14 a 17 de maio de 2012, o 3º Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, cujo objetivo era o de repassar aos representantes de todos os estados brasileiros as orientações para elaboração dos Planos Estaduais de Educação nas Prisões, visando ao cumprimento da exigência da apresentação desses Planos Estaduais pelo Decreto nº 7626/2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Conforme informações levantadas em notícias veiculadas pelo site do MEC, os Seminários Nacionais pela Educação nas Prisões (pós-diretrizes na área – 2009/2010) ocorreram nos anos de 2011, 2012 e 2013, com o apoio do Departamento Penitenciário Nacional e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Desde 2014 não

No ano de 2009, com articulações às ações do Projeto “Educando para a Liberdade”, foi produzido – da parceria entre a UNESCO, a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID) – o livro “Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania”, que apresenta os documentos referentes ao II Seminário Nacional Consolidação das Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário, realizado em 2007, e ao Encontro Regional da América Latina de Educação em Prisões, ocorrido em 2008. Além disso, sistematiza produções de conhecimentos na área a partir de um conjunto de artigos produzidos por pesquisadores. Tem como foco o campo da educação de jovens e adultos, não restrita apenas à etapa inicial de alfabetização, mas a elevação do nível de escolaridade e das oportunidades de aprendizagem e educação ao longo da vida, dando destaque especial para as pessoas privadas de liberdade. Pretendia-se, com essa publicação, aprofundar o debate sobre a educação em prisões, compreendido como direito subjetivo da pessoa privada da sua liberdade e sobre o papel da educação no processo de ressocialização (UNESCO, 2009). No documento há registros de um debate preparatório para a I Conferência Internacional de Educação em Prisões, que seria organizada pela UNESCO no ano de 2008, em Genebra, mas foi adiada para 2009 e acabou sendo cancelada.

O debate no cenário brasileiro sobre a EJA em EPRL, “guiado” pelas recomendações internacionais, resultou em diversas normativas que orientam as diretrizes nacionais para oferta educacional em espaços de privação e restrição de liberdade, dentre as quais destacamos:

a. As Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, elaboradas pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), vinculado ao Ministério da Justiça, por meio da Resolução nº 03, de 11 de março de 2009.

b. O Parecer do CNE/CEB nº 4/2010, aprovado em 9/3/2010, sob relatoria de Adeum Hilário Sauer, submetido pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD), para tratar das Diretrizes Nacionais de oferta da EJA nos estabelecimentos penais.

localizamos mais informações a respeito desses seminários. Contudo, nos últimos anos diversas universidades têm realizado eventos para discussões sobre o tema.

c. As Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação na Câmara de Educação Básica, do Ministério da Educação, pela Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010.

d. O Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que estabelece o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.

e. O Parecer CNE/CEB nº 05/2015 e a Resolução nº 4, de 30 de maio de 2016, que dispõem sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro.

f. As alterações da Lei de Execução Penal nº 7.210/1984 em que a Lei nº 12.245/2010 insere autorização para instalação de salas de aulas nos presídios; a Lei nº 12.433/2011 regulamenta a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho; e a Lei nº 13.163/2015, que institui a oferta de ensino médio nas penitenciárias e estabelece o censo penitenciário. Este deve mapear todos os dados referentes à demanda/atendimento educacional nas unidades penais e demais informações relevantes para o aprimoramento educacional das pessoas privadas ou restritas de liberdade.

g. A Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013, do CNJ, que trata das atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para remir por meio da leitura e a Informação nº 07/2014 do Conselho Nacional do Ministério Público, sobre a Recomendação nº 44/2013 do CNJ a respeito da necessidade de observância, pelos membros do Ministério Público, dos artigos 126 a 129 da Lei nº 7.210/84 (Lei de Execução Penal – LEP), para que também fomentem ações voltadas ao oferecimento de cursos e disponibilização de livros às pessoas privadas de liberdade.

Após aprovação das normativas na área foram realizados, nos anos de 2011, 2012 e 2013, seminários de orientação para que as unidades federativas pudessem elaborar seus planos estaduais de educação em prisões. Esses eventos pautaram seus debates num guia criado pelo MEC e MJ para que os planos pudessem abordar as concepções pedagógicas, expor diagnósticos das unidades em termos de oferta educacional e estrutural, estabelecendo um projeto de ação com ao menos seis metas relacionadas à ampliação de matrículas na EJA e bibliotecas ou espaços de leitura, acesso a atividades educacionais não

formais, qualificação profissional e exames de certificação, bem como o monitoramento e a avaliação da qualidade da educação.

Tendo em vista o conjunto de documentos mencionado e os movimentos no campo das políticas para a EJA em EPRL, torna-se essencial situarmos nossas análises nas ações da UNESCO e suas influências no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas. Antes dos anos 1990, a educação sempre esteve ligada com a ideia de que os países tinham direito ao desenvolvimento. Depois disso, com a implementação das reformas no contexto neoliberal, a tônica passou a ser a educação para todos.

A política pública pensada na esfera educacional tem passado por modificações importantes. Nos anos 60 e 70, as reformas no ensino tinham em sua base uma política alinhada ao desenvolvimento nacional, na linha de uma “educação para a formação de capital humano”, vinculando, numa perspectiva economicista, educação e mercado de trabalho, “modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 29). Nesse período há, então, movimentos contraditórios e complementares que envolvem a expansão da oferta e, ao mesmo tempo, controle político-ideológico em todos os níveis do ensino e suas esferas

Aproximando-se a década de 80, a realidade brasileira se revela altamente preocupante. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 37),

[...] 50% das crianças repetiam ou eram excluídos ao longo da primeira série do primeiro grau; 30% da população era analfabeta; 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola; 8 milhões de crianças no primeiro grau tinham mais de 14 anos, [...] 73% era a taxa de reprovação. Ademais, 60% da população vivia abaixo da linha de pobreza. Estes são alguns dados que obrigaram uma nova direção na política educacional em vigência nesse período.

Nas disputas envolvendo nossa LDBEN em vigor, dentre as consequências das políticas adotadas nas décadas de 60 a 80, destacam-se interesses maiores que transformaram as reivindicações em mecanismos limitadores à constituição da educação pública pelas vias

democráticas nos anos 1990 e 2000. Como salientam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 44), isso se deve a algumas mudanças, a partir de reformas no campo educacional: a formação de professores foi resumida em “profissionalização, a participação da sociedade civil como articulação de empresários e ONGs”, a descentralização em redução das obrigatoriedades do Estado, a autonomia surge como justificativa para o contingenciamento de recursos, a igualdade virou equidade, a “cidadania crítica tornou-se cidadania produtiva, a formação do cidadão em atendimento ao cliente”, a qualidade passou a ser dispositivo de adequação às demandas de mercado, enquanto o aluno passa a ser um mero consumidor.

Entendemos, assim, que as reformas educacionais no Brasil se caracterizam como intervenções consentidas e operacionalizadas pelas autoridades educacionais, seguindo definições das agências internacionais “no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral” (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 206). Através disso, segundo Silva Júnior (2002, p. 206), tem se consolidado um processo de mercantilização da esfera política em um âmbito geral e, de modo específico, da dimensão educacional – “locus privilegiado para o Estado de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social”.

Nos anos 1990, as reformas educacionais que carregaram em seu teor a defesa de uma educação acessível a todos e a atuação da UNESCO na definição das políticas educacionais ganharam ainda maior expressividade. A agência aparece como “a defensora dos direitos humanos, em especial do direito à educação”, e, nesse caso, dos “direitos fundamentais de todos os reclusos que devem estar a serviço do desenvolvimento integral de sua personalidade” (UNESCO, 1994, p. 8). Essa ideia também está presente nos demais documentos analisados: a agência constitui-se como a instância genuinamente capaz de “promover estratégias que viabilizem os alicerces de uma cultura global da paz” (UNESCO, 2006, p. 16). Essa compreensão acaba reiterada pelo pesquisador da área da EJA em EPRL, vinculado à UNESCO, Ireland (2009, p. 47): “ao promover a defesa e o respeito aos direitos humanos como um princípio fundamental para o convívio humano, a UNESCO também promove a busca de uma Cultura de Paz como ambiente necessário ao seu exercício”.

A noção de paz mundial seria a base para o “desenvolvimento sustentável, equitativo e justo do continente e para os milhões de jovens

e adultos até agora excluídos do direito à educação” (UNESCO, 2009, p. 15). Desse modo, “a UNESCO tem desempenhado papel fundamental na defesa do direito dos adultos não alfabetizados a uma educação e aprendizagem de qualidade, [...] fazem parte desse processo de *advocacy*¹⁰⁹ e elaboração teórica as CONFINTEAs, espaço privilegiado de diálogo e discussão, momento ímpar para estabelecer diretrizes para a educação de adultos (UNESCO, 2009, p. 13-14). Há também uma abordagem recorrente nos documentos (UNESCO, 1994; 2006; 2009) quanto à importância de parcerias para a educação em prisões: “tanto a formulação quanto a implementação dessa política é o processo que se constrói de maneira coletiva e democrática entre União, estados, sociedade civil organizada e os atores diretamente envolvidos: professores, agentes e presos e presas” (UNESCO, 2009, p. 17).

Fica evidente pelos documentos que a UNESCO tem se empenhado em consensuar a ideia de que a educação básica é o direito que todo o ser humano possui de ter suas necessidades de aprendizagem atendidas e asseguradas ao longo da vida. No entanto, essa defesa por parte da UNESCO, considerando as especificidades das prisões no mundo e das pessoas em privação ou restrição de liberdade, possui diferentes nuances nos documentos analisados correspondentes às décadas de 1990 e 2000, como veremos adiante deste estudo.

Todavia, os enfoques das discussões convergem e se complementam ao longo desse período. O Manual para Educação Básica em Estabelecimentos Penitenciários se apresenta como fruto de uma preocupação da comunidade internacional para a garantia e universalização da educação básica em todo o mundo. Nessa linha, reforça para a educação em prisões o pactuado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, junto com o PNUD, a UNICEF e o Banco Mundial: a educação básica ao longo da vida como direito humano voltada ao preparo para o convívio social e como estratégia aliada do desenvolvimento econômico, da justiça social e da

¹⁰⁹ O termo *advocacy* não possui uma tradução exata para a língua portuguesa e vem sendo empregado constantemente em documentos dos organismos internacionais com um sentido de defesa ou ajuda às pessoas em situação de vulnerabilidade que deve ser prestada por organizações da sociedade civil para maior visibilidade de temáticas ou questões com a intenção de influenciar a elaboração e implementação de políticas ou, nesse caso, promover mudanças do marco legal referente à educação. Essa noção se vincula a de *think tanks* – institutos de consultoria que analisam problemas e propõem soluções nas áreas militar, social e política (WACQUANT, 2008, p. 29).

consolidação da paz mundial, portanto, capaz de romper com o cenário de violência pela redução da criminalidade ao oferecer às pessoas maiores condições de conquistarem um emprego e exercerem sua cidadania (UNESCO, 1994).

Em complementariedade a essa ideia, o Projeto “Educando para a Liberdade”, documento publicado no Brasil pela UNESCO, apresenta os desafios de se manter a garantia dos direitos aos sujeitos privados de liberdade e falta de referenciais para oferta educacional com maior qualidade, considerando as demandas desse público (UNESCO, 2006). Para isso, defende duas frentes de ação para a educação em EPRL: a “restauração da autoestima e [...] a reintegração posterior do indivíduo à sociedade”, visando à “realização pessoal, o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho” (UNESCO, 2006, p. 14). Como o Manual citado anteriormente, o projeto “Educando para a Liberdade” busca criar estratégias para a “redução da violência urbana por meio da educação para a inclusão social da população prisional” (UNESCO, 2006, p. 16).

Na mesma perspectiva, sistematizações do debate nacional feito nessa área apresentam que a educação deve promover “o desenvolvimento integral desses homens e mulheres, reduzindo suas vulnerabilidades e ampliando as formas de participação na sociedade” (UNESCO, 2009, p. 17). Como nos documentos anteriores, há uma forte vinculação entre educação e segurança pública, atribuindo à primeira o papel de reinserção do sujeito egresso do sistema prisional. Nesse período, se observa um enfoque maior para a busca pela qualidade da educação ofertada nas prisões, a qual exige “respeito à dignidade da pessoa, à justiça, à democracia e aos direitos humanos [...] é um requisito para o êxito da reintegração social das pessoas privadas de liberdade, uma contribuição ao desenvolvimento real e sustentável da sociedade que a coloca em prática” (UNESCO, 2009, p. 133).

A defesa pela qualidade na educação se fortalece nas políticas educacionais dos anos 2000, quando surge o forte discurso em prol das avaliações a serem desenvolvidas sobre diversas dimensões e escalas nos sistemas de ensino. Nesse processo, o Estado se configura numa lógica eficientista, pelo movimento que limita a esfera pública e produz, “por meio de uma nova regulamentação ancorada no cientificismo instrumental e em valores mercantis, a necessária politização da sociedade”, como alerta Silva Júnior (2002, p. 218). Isso ocorre pelo desenvolvimento de políticas públicas que mantêm a mesma orientação e a reorientação de práticas sociais, contando com a intermediação de diversas instituições, dentre elas, a escola.

Entretanto, alterações nesse sentido só podem ser vislumbradas, como discute Höfling (2001, p. 39), mediante ampliação da “participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional”, para que, além da obtenção de “índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional”, seja possível promover uma avaliação política da educação. Isso significa, numa sociedade profundamente desigual e heterogênea como a nossa, que a política educacional deva preocupar-se em oportunizar a “democratização da estrutura ocupacional e a formação do cidadão em termos mais significativos do que propriamente torná-lo mais competitivo frente à ordem mundial globalizada” (HÖFLING, 2001, p. 40). Nessa lógica, a política educacional que visa à maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos, acaba sendo limitada para provocar qualquer transformação em sua função social e política.

Tomando produções associadas à UNESCO, consideramos importante refletir, principalmente, sobre as bases nas quais repousam as noções de educação como direito humano vinculada com a ideia de aprendizagem ao longo da vida; a defesa pelo acesso à educação básica; a educação como via para a reintegração social das pessoas privadas de liberdade; a oferta educacional como estratégia para a promoção de coesão, justiça ou paz social, para o desenvolvimento sustentável, inserção no mercado de trabalho e/ou possibilidade de geração de renda, ou, ainda, de redução da violência/criminalidade. As argumentações nesse viés nos fazem concordar com Evangelista e Shiroma (2006, p. 63), quando afirmam que o direito à educação básica amplamente disseminado pelas agências internacionais carrega a intenção de conter “[...] a pobreza, aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade”.

Quanto a esse espaço (de prestígio) ocupado pela UNESCO na formulação de políticas públicas nacionais, cabe lembrar que isso se deve também à entrada nesse âmbito, em especial de 1990 no Brasil, dos princípios de eficiência e credibilidade, ambos pautados no que se tem convencionalmente denominar “novo gerencialismo público e política fiscal restritiva de gastos” (SOUZA, 2006), seguida pelos governos. Os dois princípios objetivam trazer à discussão das políticas públicas determinada racionalidade, entendida como a “diminuição dos riscos da ação coletiva”, a ser atingida por meio de um equilíbrio resultante da

“luta entre grupos de interesse concorrentes” e da “desregulamentação, privatização e reformas no sistema social” (SOUZA, 2006, p. 34-35).

De tal modo, a eficiência e a credibilidade – pertencentes a uma “fórmula mágica” – prenunciam a garantia do cumprimento de regras eficientes, salvaguardadas da discricionariedade do poder de políticos e burocratas, permitindo que “instituições bem desenhadas e independentes do jogo político, fora da influência dos ciclos eleitorais” (SOUZA, 2006, p. 35), teoricamente, atuem com maior competência na elaboração de políticas públicas. Assim,

[...] a delegação para órgãos “independentes” nacionais, mas também internacionais, é outro elemento importante no desenho das políticas públicas. Mas por que os políticos (governantes e parlamentares) abririam mão do seu poder? A resposta estaria na credibilidade desses órgãos “independentes” devido à experiência técnica de seus membros e para que as regras não fossem, aqui também, submetidas às incertezas dos ciclos eleitorais, mantendo sua continuidade e coerência. (SOUZA, 2006, p. 35).

A eficiência passa a ser o epicentro de qualquer política pública, associada com a credibilidade, assegurada mediante transferência de poder às instituições com suposta neutralidade ou independência política. Nesse movimento nascem as ideias de políticas públicas em caráter participativo, propaladas, de um lado, por organismos internacionais e, de outro, pelos preceitos constitucionais e compromissos político-partidários assumidos. Trata-se de uma situação que ocorre, em nosso país, mediante a inserção de grupos sociais (portadores de interesses) na elaboração e no acompanhamento de algumas políticas públicas sociais.

Com base nessa discussão, apresentamos a seguir as análises dos documentos apresentados nesta seção, buscando identificar, além dos pressupostos educacionais para a EJA em EPRL, as implicações ao trabalho de professores(as), considerando as orientações que a UNESCO vem “repassando” ao Brasil para formulação e implementação de políticas públicas educacionais nesse campo.

4.1 APROXIMAÇÕES AO CAMPO DA EJA

A discussão da política pública educacional, aproximada ao campo da EJA, também apresenta elementos importantes para pensarmos a modalidade nos EPRL. Di Pierro (2001; 2005; 2010; 2014), Ventura e Rummert (2007; 2011), Ventura (2013; 2017) e Di Pierro e Haddad (2015) compartilham, em certa medida, da ideia de que a reforma neoliberal em curso tem apresentado obstáculos às políticas públicas educacionais, em especial para a EJA, pois

[...] um dos resultados dramáticos, da combinação entre um mundo mergulhado no neoliberalismo e o avanço do direito à educação, tem sido a frustração diante da constatação de que os esforços por colocar a EJA na agenda dos governos não resultaram em avanços significativos. Tanto no Brasil, quanto no mundo, o número de analfabetos jovens e adultos diminui lentamente e os avanços na escolaridade desse grupo são tímidos. O dilema talvez resida justamente na consequência maior das políticas neoliberais: o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados. (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199).

A EJA tem historicamente carregado marcas, como a de “ser uma educação política e pedagogicamente frágil, [...] destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento”. Portanto, mantida em segundo plano, desenvolvida de forma aligeirada, fragmentária, descontínua, a modalidade está, quase sempre, limitada a programas para erradicação no analfabetismo. A partir disso, as políticas públicas de EJA apresentam-se, quase sempre em nosso país, “comprometidas com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital e não com a emancipação da classe trabalhadora” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 33).

Nessa compreensão, torna-se essencial assumirmos que a EJA tem sofrido determinações pelo modo de produção capitalista, o que exige retomar suas origens e trajetórias junto às relações sociais de

produção, assim como na sua articulação com a reorganização produtiva na expansão capitalista no país. Isso ajuda a explicar os motivos pelos quais diferentes iniciativas nesse campo apontam historicamente para manutenção à ordem social vigente. E mostra como “a naturalização das desigualdades, por meio de políticas de integração dos pobres à sociedade, tem favorecido a acumulação capitalista como forma de apaziguamento social e resposta ao processo de acumulação flexível, diante dos perigos do desemprego estrutural” (VENTURA, 2013, p. 33).

No âmbito da EJA as políticas públicas educacionais se efetivaram pela necessidade em qualificar a força de trabalho; isso precisa ser compreendido num processo histórico mais amplo. Por volta de 1940, de acordo com Ventura (2001), se desenham aspectos de uma política oficial na área, foram criadas propostas para a educação da classe trabalhadora, considerando que nesse período mais de metade da população adulta era considerada analfabeta no Brasil. Na ocasião, a UNESCO buscou estimular a criação de programas educacionais destinados para adultos analfabetos. Num momento de industrialização, pela demanda por mão de obra, se fazia necessário alfabetizar e treinar os jovens e adultos da classe trabalhadora, assim “o desafio enfrentado pelas elites era o de criar as condições básicas, materiais e ideológicas, para a acumulação de capital” e, ao mesmo tempo, criar o consenso em torno de uma “concepção de mundo favorável às novas exigências da produção” (VENTURA, 2001, p. 4); assim esse período marca a entrega do controle da formação profissional aos empresários.

Di Pierro (2001, p. 321) salienta que entre a década de 50 e os anos 80 no Brasil, a EJA pode ser compreendida como “serviço desconcentrado”, caracterizado pela centralização no plano político-pedagógico na União, que em regime de cofinanciamento aos demais entes, mantinha sua oferta pelos estados conveniados às prefeituras ou organizações não governamentais. Esse gerenciamento sofre alterações na década de 1990, mediante a oferta predominante da Educação Básica aos jovens e adultos pelos municípios.

A concepção de EJA, aligeirada e submetida à lógica imediata do mercado, defendida pelas forças conservadoras, hegemônicas nos anos 1990, mantém o caráter descontínuo, irregular, fragmentado e compensatório da política educacional brasileira dirigida para essa modalidade. Acompanhando essa lógica, as diretrizes do MEC caracterizaram-se por incentivar

outros setores do governo e da sociedade civil a assumir ações nessa área. Isto fez com que, entre outros problemas, as fontes de financiamento governamentais se dispersassem, desequilibrando a distribuição de recursos. (VENTURA, 2011, p. 25).

Nesse período, as reformas educacionais acabam condicionadas pelas metas do governo de ajuste fiscal, promovendo um “deslocamento das fronteiras” entre segmentos “público e privado” em termos de responsabilidade pública. Diante disso, Di Pierro (2001, p. 321) aponta como desafio, em seu texto escrito já ao início dos anos 2000, a compreensão das “parcerias” estabelecidas entre agentes vinculados ou não ao aparato governamental, comprometidas com uma “visão econômica-instrumental de democratização”.

A palavra parceria¹¹⁰ se configura, nesse cenário, como eixo para pensar ações no âmbito da EJA, as quais foram articuladas tanto com o empresariado e as fundações privadas das empresas, quanto com sindicatos às centrais cooperadas de trabalhadores e às organizações não governamentais (ONGs). Desse modo é possível entendermos movimentos nas elaborações das políticas públicas para a EJA que se caracterizam também pela disputa travada nos espaços públicos.

A noção de parceria foi caracterizada nesse âmbito reformador congregando a ideia da educação como “bem público”. Isso, como alerta Apple (1995, p. 137), denota um alinhamento do “sistema educacional às necessidades do setor empresarial”, ou seja, o que se considera como bem público legitima uma distorção do discurso em relação ao conhecimento a ser ensinado em nossas escolas, conforme demandas do mercado.

Para Ventura (2001, p. 19) desde a década de 1990 a EJA sofre processos de exclusão, caracterizados pela histórica “descontinuidade e falta de compromisso com a modalidade”, decorrentes da “globalização e da forma excludente de apropriação das novas tecnologias e formas do processo de trabalho”; isso se agrava num cenário marcado pelo “caráter evasivo da legislação”, somado com “a falta de vontade política e da atitude negativa por parte de alguns intelectuais” em relação à EJA.

Numa produção subsequente, Di Pierro (2005, p. 1128), ao retomar o debate envolvendo as políticas públicas para a EJA no governo – iniciado em 2003 – do presidente Luís Inácio Lula da Silva,

¹¹⁰ Em Di Pierro (2001) estão elencadas as parcerias desenvolvidas nesse período para a oferta de EJA.

destaca que houve uma “mudança discursiva, em que a alfabetização de jovens e adultos passou a ser mencionada no rol de prioridades governamentais, ao lado de programas emergenciais de alívio da pobreza, como o Fome Zero”. Assim, houve o lançamento do Programa Brasil Alfabetizado, a ser desenvolvido de forma descentralizada pelos estados, municípios e organizações sociais.

Em relação a isso, inúmeras polêmicas foram levantadas, principalmente pela semelhança do programa às campanhas de alfabetização em massa correspondentes a décadas passadas. Essa é uma das questões que evidencia a manutenção de ações focalizadas para a EJA incapazes de dar conta do projeto de universalização da Educação Básica no Brasil, tendo por base um controverso argumento, de que a EJA oferecia

[...] uma relação custo-benefício menos favorável que a educação primária de crianças, prevaleceu na reforma educacional brasileira da década de 1990 a orientação de focalização dos recursos públicos no ensino fundamental de crianças e adolescentes, visto como estratégia de prevenção do analfabetismo. O principal mecanismo utilizado para operacionalizar a focalização é bastante conhecido – o Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF), do qual as matrículas do ensino de jovens e adultos foram expurgadas por imposição de um veto do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1996). Rompeu-se, assim, o princípio da universalidade inerente ao direito humano à educação: [...] suprimiu os meios para que as instâncias administrativas do Estado cumpram adequadamente seu dever na provisão de ensino fundamental aos jovens e adultos. A EJA esteve alocada em políticas marginais, de caráter emergencial e transitório, subsidiárias a programas de alívio da pobreza. (DI PIERRO, 2005, p. 1123).

Algumas estratégias adotadas pelas redes de ensino confirmam essa posição submissa da modalidade quanto às políticas educacionais. Dentre elas estão indícios sobre o falseamento de dados estatísticos e as parcerias com organizações não governamentais, como aponta Di Pierro (2005). As consequências disso foram: a minimização da atuação estatal

e ampliação da filantropia privada; um retrocesso em relação ao movimento mundial para consolidação do Direito à EJA; e a naturalização da provisoriedade, do imprevisto e da precariedade em todos os aspectos (estruturais, materiais e profissionais) em sua oferta.

Ainda assim, não se pode negar que, nessa primeira gestão (2003-2006), a EJA teve seu desenvolvimento representado por inúmeras iniciativas como: o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – PROEJA, o Programa Brasil Alfabetizado e o Fazendo Escola. Contudo, como exposto por Rummert e Ventura (2007, p. 34), essas ações tiveram como foco “mecanismos de certificação relativos à conclusão do Ensino Fundamental, à formação profissional – particularmente a de caráter inicial, com menor ênfase ao término do Ensino Médio”.

Sob esse enfoque, os programas desenvolvidos pelo MEC para trabalhadores estudantes da EJA trazem em sua base a mesma lógica de sempre: aquela por meio da qual se busca atender às necessidades de sociabilidade do próprio capital. O que implica políticas compensatórias, aligeiradas, alinhadas com “reordenamentos econômicos dos quais derivam o desemprego estrutural e novas formulações ideológicas centradas no empreendedorismo e na empregabilidade”. Isso evidencia “a subalternidade das propostas de educação para a classe trabalhadora” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 34).

Dessa forma, os programas destinados para a EJA têm mantido muitas pessoas à margem dos processos de escolarização da Educação Básica, em muitos casos, oferecidos por dispositivos que geram apenas a certificação. Isso confere um “caráter utilitarista” e instrumental à modalidade, na medida em que sustenta uma concepção bastante reduzida de educação, alinhada com “a opção de sermos uma economia inserida no mercado mundial de forma associada e subordinada às nações centrais”, de modo que permaneçamos desenvolvendo atividades econômicas com exigência de baixo investimento no campo educacional (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 41).

Nesse processo de reestruturação produtiva, em que uma das saídas consiste na intensificação da exploração de trabalhadores(as), sob o ponto de vista econômico, as políticas públicas de EJA, necessariamente, se sujeitam “à lógica de reorganização do capital”, fazendo com que propostas de ampliação dos níveis de escolaridade da classe trabalhadora sirvam para:

1) exercer funções de controle social, mediante alívio à pobreza, revestindo-se, assim, de um caráter contenedor de insatisfações, proporcionando aparentes soluções dentro da ordem capitalista; 2) como fator de difusão dos valores relativos à competitividade, à empregabilidade e ao empreendedorismo, aos quais está subjacente a crença na individualização da problemática do desemprego e a transferência estrita, para o indivíduo, das iniciativas e responsabilidades referentes à sua situação no quadro societário; 3) à qualificação da maior parte da força de trabalho para exercício do trabalho simples. (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 41).

Essas são referências fundamentais para análise de políticas educacionais; a partir delas poderemos desenvolver proposições em termos educativos com maior clareza, pois todos esses aspectos perpassam tanto a compreensão da política em nível macro, como o que se tem delineado de modo mais direcionado para EJA.

Para Di Pierro (2005, p. 1115), os principais desafios às políticas públicas de EJA envolvem a “articulação entre alfabetização e escolarização, as estratégias de financiamento público e colaboração entre as instâncias de governo, bem como a formação e profissionalização dos educadores”.

Diante desses desafios, Di Pierro (2010) avalia se houve avanço em relação ao proposto no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE – 2001/2010), apresentando que as metas definidas para a EJA ao início do século XXI não foram atingidas. Dentre as principais linhas de ação estavam: erradicar o analfabetismo em uma década; assegurar a oferta do ensino fundamental aos que não tinham atingido esse nível de escolaridade; quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais.

Ainda que esse PNE (2001/2010) tenha previsto mecanismos de monitoramento e avaliação periódicos, com a publicização de resultados – a cada dois anos – sobre os programas de EJA desenvolvidos pelos sistemas de ensino, isso também não foi efetivado. Inexistem dados ou registros que permitam avaliar o cumprimento do que fora proposto, portanto, indícios de que as metas não foram alcançadas se explicitam justamente pela falta de dados sobre acompanhamento dos programas

alinhados às metas, assim como pela sabida ausência de elementos relativos à qualidade dos cursos (projetos pedagógicos, preocupação com a aprendizagem, falta de formação dos profissionais da educação etc.). Outro ponto importante, que valida essa constatação, se refere ao número de matrículas que deveria ter se ampliado, mas menos de 10% do público estudante da EJA em potencial, como aponta Di Pierro (2010, p. 947), estavam frequentando os cursos no período.

Di Pierro (2010) busca, diante desse quadro, sistematizar orientações rumo à consolidação de políticas públicas para a EJA. Uma primeira medida exige, além do mapeamento da demanda por EJA no país, a disponibilização de acesso a informações referentes aos serviços educativos, bem como sua adequação às necessidades formativas da população em geral. Cabe salientarmos que o acesso e a permanência na EJA muitas vezes dependem de outras políticas participativas e redistributivas que ultrapassem a dimensão educacional.

Um outro aspecto a ser considerado nesse sentido se refere à ruptura da noção de que a EJA seja apenas alfabetização, o que desconsidera o direito à educação em si, pela garantia de continuidade da escolarização e, de algum modo, justifica a adoção de campanhas compensatórias/precárias para erradicação do analfabetismo. Outras duas questões fundamentais para análise de políticas na área se relacionam à equiparação do financiamento¹¹¹ direcionado para EJA às demais modalidades, assim como a reversão das condições de despreparo e desvalorização profissional de professores(as).

De acordo com Di Pierro (2010), junto às condições mínimas de trabalho, a formação de professores(as) para a EJA tem sido um dos maiores desafios a ser encarado pelas políticas educacionais. Houve tentativa, em 2006, por parte do governo federal, de avanços nessa linha com a promoção de cursos para especialização em EJA e por chamadas às instituições públicas de ensino superior para prestação de formação continuada. Contudo, nenhuma dessas estratégias foi “capaz de induzir as universidades a incorporar, de modo duradouro, em sua missão e

¹¹¹ A inscrição da EJA no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com vigência de 2007 a 2020, realizou-se de forma progressiva e em condições desfavoráveis, pois o fator de ponderação atribuído às matrículas efetuadas nos cursos presenciais da modalidade é o menor de todas as demais etapas e modalidades, existindo um teto de gasto que não pode exceder 15% do total. Ainda assim, os recursos disponibilizados são maiores que aqueles com os quais a modalidade contava até então (DI PIERRO, 2014).

currículos, a formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos” (DI PIERRO, 2010, p. 955), pois esse tema ainda ocupa um tímido espaço nos cursos de habilitação para docência.

Na gestão posterior, iniciada em 2011, Di Pierro e Haddad (2015, p. 211) acrescentam que a Presidenta Dilma Rousseff (2011/2016) trouxe “tonalidade à política federal de EJA”, tendo em vista as articulações institucionais para isso via MEC/Secadi, bem como a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), para atendimento de demanda por mão de obra qualificada, frente à expansão econômica do país em 2010.

Contudo, Rummert e Ventura (2007, p. 40) salientam, ao analisarem os principais programas direcionados à EJA nos anos 2000, que em todos estão presentes indicativos de um novo arranjo para “amenização das tensões sociais e dos impasses inerentes à lógica do sistema”; isso valida o mesmo “pensamento hegemônico num conjunto de propostas com vistas a atender, prioritariamente, às necessidades do capital nos países periféricos ou semiperiféricos”.

Mesmo diante das características mencionadas por Rummert e Ventura (2007) ao realizarem um balanço das transformações da EJA no Brasil, a partir dos anos 2000, Di Pierro e Haddad (2015, p. 213) destacam quatro aspectos importantes. O primeiro se refere à ampliação “da declaração de direitos dos jovens e adultos, que passa a abranger o ensino médio e profissional, inclusive das pessoas privadas de liberdade”, o que deixa, na opinião dos autores, “amplo espaço para o exercício da advocacia para diminuir a distância que separa as leis das políticas que garantem os direitos aos cidadãos”. Destacam, também, o desafio social em legitimar “a cultura de direitos educativos”, com ações efetivas e participação da sociedade que pressionem para superar a insuficiência das políticas educacionais.

Em relação a estes dois pontos, convém chamarmos a atenção para o fato de que as declarações mundiais em defesa do direito à educação ainda não tenham sido suficientes à sua efetivação. Ao trazer essa reflexão para discussões no âmbito da EJA em EPRL, alguns(mas) autores(as) apontam que superamos a etapa do reconhecimento ao direito do sujeito encarcerado à educação, principalmente após a aprovação de normativas na área (em 2009), tornando-se necessário, agora, caminhar em direção à construção de políticas públicas que efetivem esse direito. Sauer e Julião (2012, p. 04), no documento preparatório para o III Seminário Nacional pela Educação em Prisões, destacam que

o Brasil já ultrapassou a etapa que discute o direito à educação dentro do cárcere. Está agora no estágio em que deve analisar as suas práticas e experiências, procurando instituir programas, consolidar e avaliar propostas e políticas. Precisamos buscar possíveis e novos caminhos para o plano institucional que abriga homens e mulheres em situação de privação de liberdade em prol da implementação de políticas públicas voltadas para oferta educacional de qualidade no Sistema Penitenciário.

Posteriormente, Julião (2013, p. 17) reafirma essa ideia:

O Brasil já ultrapassou a etapa que discute o direito à educação na política de privação e restrição de liberdade. Está agora no estágio em que deve analisar suas práticas e experiências, procurando instituir programas, consolidar e avaliar propostas e políticas, [...] em prol da oferta educacional de qualidade nos sistemas Socioeducativo e Penitenciário.

A esse respeito, Ireland (2011, p. 35) retoma, partindo de agendas internacionais, o reconhecimento do direito à educação considerado “inerentemente contraditório” se levado em conta o papel social delegado às prisões. Onofre e Julião (2013, p. 53) descrevem a “efervescência de ações de diferentes segmentos da sociedade, de órgãos das esferas federal e estadual, de entidades” para implementação das Diretrizes Nacionais de oferta da EJA nos estabelecimentos penais, imbuídas do papel de elaborar políticas públicas e mecanismos capazes de responder: “como deve ser efetivada a educação para adultos em situação de privação de liberdade?”.

Embora o direito de ir e vir dos indivíduos em situação de privação de liberdade esteja temporariamente suspenso, estes têm garantido por lei seus demais direitos, como a educação que possui o intento de “promover a integração social e a aquisição de conhecimentos, o que pode assegurar-lhes um futuro melhor quando recuperarem a liberdade” (ONOFRE, 2011, p. 38). Para Aguiar (2009) e Julião (2016, p. 35), os desafios hoje estão postos na elaboração de

proposições político-pedagógicas, que tenham como eixo referencial “a compreensão sobre os sujeitos da EJA”.

O distanciamento entre o reconhecimento do direito social e a garantia do mesmo nos impossibilita de afirmar convictamente que vencemos o debate em torno do mais básico: o acesso à educação. Isso se evidencia, pensando a educação em prisões no país, a partir do que apontam os dados: menos de 10% da população encarcerada encontra-se envolvida com atividades educacionais formais, bem como pelo constatado em pesquisas que, de modo recorrente, denunciam a precariedade (em todos os aspectos) enquanto marca da oferta educacional nesses espaços.

O terceiro ponto, levantado por Di Pierro e Haddad (2015, p. 213) somado aos outros dois que se refere ao direito à EJA, trata da institucionalização dessa modalidade no “arcabouço das políticas públicas de Educação Básica, com base no ativismo em torno de numerosos programas que deram margem à experimentação de várias estratégias”. Assim, os resultados advindos disso podem ter sido inexpressivos, mas também servem de reorientação às políticas públicas da modalidade. Mas, se efetivamente servirão, necessitamos de mais tempo e pesquisas para saber. E a quarta linha de força se refere ao necessário enfrentamento do que

[...] converge as agendas internacional e nacional recentes de políticas educativas, com o predomínio de uma leitura instrumental do que seja a aprendizagem continuada ao longo da vida que, visando à competitividade econômica, busca atender (inclusive mediante estratégias privatistas) a exigências de qualificação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação integral dos sujeitos, e sem compromisso com a universalidade do direito à aprendizagem. O enfrentamento desta “onda” enseja o fortalecimento do debate de ideias e da capacidade de articulação política da sociedade civil para incidir nos fóruns nacionais e internacionais. (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 214).

Quanto ao questionamento de uma leitura instrumental da aprendizagem continuada ao longo da vida, Ventura (2013; 2017) apresenta contribuições para refletirmos sobre as concepções disseminadas pelos organismos internacionais, em especial BM e

UNESCO, a respeito da noção de “educação ao longo da vida”, pautada essencialmente na função qualificadora que se imputa à EJA.

A qualificação, associada com a formação de mão de obra simples para atendimento ao mercado, ao lado das outras duas funções preconizadas à EJA, reparação e equalização, “acena para a incompletude humana e para a criação de uma sociedade solidária e heterogênea”. Como expõe Ventura (2013, p. 30), a função qualificadora alinha-se ao proposto em documentos produzidos pelas agências internacionais, sobretudo ao Relatório Faure (1972) e ao Relatório Delors (1990), que visavam a “garantir ao Estado nacional o papel de coordenador das relações capitalistas”. O primeiro tratava de uma “educação permanente” capaz de responder exigências da sociedade industrial capitalista, ao longo do século XX, enquanto o segundo, com sua “proposta humanista”, buscava consolidar hegemonia de uma proposta educacional que oferecesse bases à “fase de acumulação flexível do sistema capitalista” (VENTURA, 2013, p. 39).

Como discutem em seus estudos Lima (2007; 2010; 2012), Canário (2003) e Ventura (2013; 2017), as expressões “Educação Permanente”, “Educação ao Longo da Vida” e “Aprendizagem ao Longo da Vida” (traduzidas no inglês como *Lifelong Education* e *Lifelong Learning*) apareciam como similares em textos do campo educacional. Mas houve no Estado neoliberal, com base nos receituários de agências internacionais, um deslocamento dessa concepção à racionalidade econômica, por meio da substituição da ideia de que aprendemos ao longo de toda a vida pela necessidade em buscarmos formação profissional pelo resto de nossas vidas. Ou seja, esses discursos defendem que a educação ou aprendizagem ao longo da vida seja a solução para a “crise mundial da educação”, como também para a crise econômica, por se apresentar como alternativa para “superação do desemprego”, por exemplo. Assim, como discute Ventura (2013, p. 41),

o consenso quanto à proximidade da noção de “educação ao longo da vida” com a EJA foi construído de forma hegemônica no Brasil, apesar de aparentemente mostrar-se associado a conceitos e políticas de matriz avançada e democratizantes para a área, adéqua-se, perfeitamente, à ordem e ao “tom” da política internacional a ela associada. A noção político-ideológica [...] materializada no Relatório Delors (e na Declaração de Hamburgo) não é neutra, nem

desprovida de intencionalidades. Pelo contrário, é uma contribuição fundamental para tecer e manter a hegemonia através do controle ou amenização das insatisfações, ao prometer e proclamar a educação como única via possível para mudanças sociais, percebidas exclusivamente como ascensão individual nos limites do sistema; e, ao mesmo tempo, ocultar e/ou negar as possibilidades de transformações estruturais da sociedade capitalista, as contradições e os conflitos de classes e a exploração da força de trabalho, ao adotar a renda e o consumo como os fundamentos da hierarquização social.

Nessa linha, o indivíduo passa a ser responsabilizado pela busca do seu processo contínuo e permanente de formação profissional, aperfeiçoando ou ampliando tanto suas habilidades, como competências, tornando-se mais facilmente “empregável”, adaptável às demandas de mercado. Compete a cada membro da “sociedade da informação” ou “sociedade do conhecimento” (CHAUÍ, 2003, p. 8-9) aumentar seu leque de oportunidades.

A educação ao longo da vida como paradigma a ser alcançado nos conduz “ao consenso implementado globalmente de que esta seria a melhor alternativa para as nações semiperiféricas e a mais emancipadora para o aluno da EJA” (VENTURA, 2013, p. 41). Subordinada a essa linha de pensamento, a educação teria presumivelmente duas possibilidades: na primeira aparece reconfigurada como formação profissional e contínua, articulada com a economia e empresas (e, nesse caso, próspera); noutra, insiste na sua tradição de mudança social e de “conscientização, articulando-se com movimentos sociais populares, renovando os ideais de educação política e de alfabetização crítica (e, nesse caso, corre sérios riscos)” (LIMA, 2007, p. 56).

Na intenção de compreender dinâmicas referentes às políticas públicas para a EJA em EPRL, buscamos desenvolver em seguida algumas análises dos processos de elaboração e dos documentos normativos para a modalidade, tendo como foco aspectos que tratam dos seus objetivos e as consequências destes no que compete aos professores(as) nesses espaços, tanto no tocante à sua atuação quanto ao processo de formação.

4.2 A UNESCO NA PRODUÇÃO DE CONSENSOS ACERCA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESTABELECIMENTOS PENITENCIÁRIOS

Em nosso debate apresentamos como as reformas educacionais na América Latina, particularmente no Brasil, ocorrem não por meio de coerção, mas numa intervenção capitaneada pelos organismos internacionais que conquistam a adesão de autoridades governamentais e intelectuais da área. Portanto, no contexto da universalização do capitalismo, as orientações (em alguns casos prescritivas) externas não são necessariamente impostas; elas operam com direcionamentos que buscam forjar um amplo consenso social para o firmamento de pactos dos Estados com o preconizado pela ONU e suas agências.

No caso da educação, merece destaque a UNESCO¹¹², que sistematiza e dissemina suas orientações/diretrizes, por meio de assessorias, consultorias ou eventos (encontros, seminários etc.) subsidiando a elaboração de políticas públicas. Apple (1995) nos auxilia a pensar, partindo de análises das linguagens adotadas em documentos oficiais e relatórios, sobre mais um dos recursos utilizados na produção de um consenso em prol das reformas no campo educacional. Tendo como finalidade a mobilização das pessoas em direção a este consenso social, em especial quando o mesmo se encontra ameaçado por alguma crise econômica e política, são disseminados argumentos que envolvem “notável a versatilidade do possessivo nosso”, sugerindo uma espécie de “unidade de todos os cidadãos” (APPLE, 1995, p. 120). Como alerta o autor, o uso do “nosso”, representa um “vínculo imaginário entre governantes e governados, [...] confronta a materialidade das relações de classe de dominação e subordinação” (APPLE, 1995, p. 120).

¹¹² A UNESCO desenvolve programas, a partir do estabelecimento de cátedras, que visam aprimorar as competências nas instituições de ensino superior e a investigação por meio de intercâmbio do saber com a formação de parcerias/redes em prol da solidariedade internacional. Para isso trabalham em colaboração, sob a coordenação da UNESCO, segmentos não governamentais, fundações e organizações do setor público/privado. Esses projetos têm demonstrado utilidade na criação de programas de ensino e direcionamento das decisões políticas dos países, como informa o próprio sítio da UNESCO. Atualmente existem 731 cátedras ativas e o Brasil é um dos países da América Latina com maior número de programas na área da educação (UNESCO, 2018). Entretanto, não está incluída nessa relação atualizada a cátedra criada nos anos 2000 intitulada *Educação em Contexto Prisional*.

A lógica, constituída a partir dos movimentos de adesão, convencimento, legitimação das unanimidades em torno de determinadas pautas sociais, políticas, econômicas, culturais, se fortalece pela ideia de que os Estados considerados membros das Nações Unidas e seus organismos recebem um status de “pertencimento” pela proximidade ao grupo constituído por países com maior poderio, ou seja, o não alinhamento às agendas globais repercute numa exclusão literal do cenário mundial.

Com base nisso, buscamos analisar no Manual intitulado *La Educación Básica en los Establecimientos Penitenciarios*¹¹³, publicado em 1994, os pressupostos, objetivos da educação em prisões e alguns direcionamentos ao trabalho de professores(as). Esse foi um dos primeiros documentos que discutiu de modo mais detalhado, em âmbito mundial, a relevância, as especificidades, os propósitos e desafios da oferta educacional em prisões, a partir do que já havia sido estabelecido de modo pontual pela ONU¹¹⁴. O referido manual foi publicado pela

¹¹³ Realizamos uma busca por palavras-chave na intenção de identificar as terminologias mais adotadas para se referir ao professor, ao estudante, e também a recorrência de alguns termos que podem indicar direções da política para educação em prisões. Em espanhol maestro corresponde a professor de ensino fundamental. O termo aparece 148 vezes para se referir a professores de estabelecimentos penitenciários; na sequência, estão: professor (45), docente que pode ser sinônimo de instructor, formador, educador, enseñante etc. (44), educador, que é usado de modo genérico (32); e profesional de la educación (2). Estudiante (82) e para as pessoas inseridas no sistema: recluso (787); delincuente/delinquencia (235/49). Quanto aos termos recorrentes, temos: formación profesional (180); empleo (157); educación básica (148); evaluación/evaluar (145); cambio/cambiar (60); comportamiento (51); actitud (43); eficacia (45); efectividad/efectivo (45); efectos (benéficos da oferta de educação nas prisões – 37); castigo (38); responsabilidad (28); competencia (23); creativo/creatividad (21); ciudadanía (20); innovador/innovación (12); cualidade (5); habilidade (5); transcende (4); holístico (4); emancipa/emancipação/emancipatório/a (1).

¹¹⁴ Partes delas já foram mencionadas no decorrer do texto; convém destacar: as Regras Mínimas para o Tratamento de Presos (1955); o Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos (1966); a Convenção Americana de Direitos Humanos – Pacto de San José (1969); a Convenção contra a Tortura e outros Tratos ou Penas Cruéis, Inumanos ou Degradantes (1975); a Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos (1981); a Resolução 45/112 – A Educação em Matéria de Justiça Penal (1990); a Resolução 1990/20 – A Educação nos Estabelecimentos Penitenciários (1990); a Resolução 1990/24 – Educação, Capacitação e Consciência Pública na Esfera da Prevenção de Delito (1990); a

parceria entre a Oficina das Nações Unidas em Viena e o Instituto de Educação da UNESCO (UIE) – sua tradução para língua inglesa, em 1995¹¹⁵, obteve apoio da Divisão Penitenciária de *Maryland*, nos EUA.

Na sua introdução o Manual afirma ser resultado de uma preocupação da comunidade internacional com a garantia e universalização da educação básica no mundo. Em alguns momentos traz uma espécie de justificativa para que a UNESCO seja a condutora dessas discussões, tendo em vista que, como agência especializada da ONU, ela tem se colocado sempre como “a defensora dos direitos humanos, em especial do direito à educação”, e, nesse caso, dos “direitos fundamentais de todos os reclusos que devem estar a serviço do desenvolvimento integral de sua personalidade” (UNESCO, 1994, p. 8). O documento apresenta, imprimindo certo tom de naturalidade para explicar o aumento dos contingentes populacionais aprisionados que “em todas as sociedades alguns grupos de pessoas não gozam de certas oportunidades sociais, culturais e econômicas acessíveis para outras pessoas” (UNESCO, 1994, p. 01).

Em sua estrutura o Manual apresenta o diagnóstico parcial (um tanto genérico) sobre a situação da justiça penal em vários países e a respeito da oferta educacional em estabelecimentos penitenciários. A partir disso, discute com maior ênfase conceitos básicos para educação em prisões, expondo normativas na área, os contextos institucionais, as demandas educacionais, metodologias, os possíveis efeitos da educação sobre os reclusos, desafios do ponto de vista da gestão, nove modelos adotados em unidades de alguns países (Finlândia, China, Sri Lanka, na Ásia; Botsuana, no continente Africano; Renânia do Norte-Vestfália, na Alemanha; Marilândia, nos EUA; Catar, no Oriente Médio; Holanda e Costa Rica¹¹⁶) e finaliza com medidas a serem adotadas por todos para a

Declaração do Milênio das Nações Unidas (2000); o Relatório Promoção e Proteção de Todos os Direitos Humanos, Cívicos, Políticos, Econômicos, Sociais, Culturais (2009).

¹¹⁵ Chama atenção a ilustração de capa da versão em inglês disponível no anexo I (SUTTON, 1995).

¹¹⁶ O documento aponta a experiência do Centro Penitenciário La Reforma, localizado na Costa Rica, como um modelo (na década de 1990) de referência, tendo em vista que nele se ampliaram as ofertas educacionais, formação profissional e foram implementadas políticas para a redução do tempo de cumprimento da pena. Lamentavelmente, essa realidade ficou no passado, pois recentemente foi lançada mais uma temporada do documentário Por Dentro das Prisões Mais Severas do Mundo (2018), em que um dos episódios demonstra a

garantia de educação básica nesses espaços. Um dos desafios para pensar a educação em prisões, segundo o documento, residia na falta de pesquisas que na época (anos 1990) estavam divulgadas nessa área, sendo que apenas a Europa ocidental, a América do Norte e a Austrália contribuíam nesse sentido. Aponta como saída para isso: ouvir os professores(as) do sistema prisional e, se possível, os reclusos. No entanto, o manual em análise não adotou metodologias nessa linha para sua construção. Inclusive, pelo fato de se intitular como um manual, apresenta um compilado de informações, uma espécie de “guia prático”, com exemplos que devem ser generalizados, expandidos e/ou aplicados.

O documento segue recomendação do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, em sua resolução 1990/20, de 24 de maio de 1990, de que todos os “presos” tenham acesso à educação, incluindo programas de alfabetização, educação básica, treinamento profissional, atividades criativas, religiosas e culturais, educação física e esportes, educação social, ensino superior e serviços de biblioteca (UNESCO, 1994).

Além disso, reforça o pactuado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, junto com o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial, expondo a “educação ao longo da vida como forma de garanti-la como direito humano”. Essa “concepção holística, presente desde a década de 1970, defendida por organizações internacionais e muitos especialistas, faz com que se considere cada atividade docente uma parte de um processo que se prolonga por toda a vida” (UNESCO, 1994, p. 01). Dessa forma, “não há razão alguma para que se rompa com o encarceramento” (UNESCO, 1994, p. 01). Ora, a educação aparece como necessidade humana, ora como direito humano, mas predomina a primeira abordagem com o foco na preparação para o convívio social.

O referido Manual, produzido nos anos 1990, traz em destaque que essa discussão – oferta educacional em prisões e seus conteúdos – tem suscitado o interesse da comunidade internacional nos últimos anos, por conta da intenção que há em se acabar com o crime. Trata-se de uma abordagem que se articula, no contexto da reforma neoliberal, à campanha “tolerância zero” disseminada mundialmente, com base no modelo norte-americano, por meio do qual se busca combater o crime,

mantendo centralidade da atuação de instituições policiais e penitenciárias, criando resoluções para problemas gerados pelo desemprego, pela imposição de condições de trabalho precarizadas e baixos investimentos em políticas sociais (WACQUANT, 2008).

Desse modo, com princípios distintos ou contrários ao Estado democrático de direito, a linha de segurança pautada no “tolerância zero” oferece receitas para o controle da violência urbana por meio do discurso de defesa e manutenção da ordem pública, legitimando um conjunto de estratégias políticas unificadoras, como salienta Wacquant (2011, p. 174), do “império do mercado, da redução dos gastos sociais e a ampliação penal”. Para Wacquant (2008; 2011), essa tempestade de “lei e ordem” tem permeado o debate público e a política sobre crime/punição através dos mantras do policiamento que ganharam espaço na década de noventa – “tolerância zero” e “prisão funciona”. Métodos de segurança criados e implantados nos EUA começaram a ser importados por governantes de países de toda a parte do mundo, tendo em vista suas promessas de solução dos problemas envolvendo, principalmente, as violências urbanas.

Nesse sentido, pela análise do Manual, parece haver uma proximidade entre as políticas de segurança pública, dentro do Estado penal, e as políticas para educação em prisões, pois ambas carregam em suas bases as intenções de redução da criminalidade, ainda que os meios para isso sejam distintos, mas talvez complementares: uma toma o direito penal em sua vertente conservadora-liberal e sustenta o hiperencarceramento, prometendo (“em nome da lei”) a garantia de direitos dos cidadãos (“de bem”), como discute Batista (2007); a outra, por sua vez, sobrepõe a necessidade de aprendizagem ao direito humano à educação e, com isso, faz uma defesa ampla, um tanto vaga em certos momentos ou até fragmentária, de garantias para acesso à educação, vista como “ferramenta” capaz de produzir oportunidades para que as pessoas obtenham melhores condições de vida ou, ao menos, se livrem do “mundo do crime”.

No Manual se examinam maneiras pelas quais o problema da promoção da educação em “instituições correcionais” pode ser abordado e as práticas atuais em algumas partes do mundo, considerando que cada país deve adaptar a oferta educacional à sua realidade, desde que tenha como finalidade contribuir para a reinserção social de egressos do sistema prisional e diminuição da criminalidade (UNESCO, 1994). A adoção desse viés nos leva a entender que o objetivo maior parece ser o de amenizar problemas que desafiam a ordem política e econômica

mundial e não, necessariamente, o de contribuir, a partir dos organismos internacionais, com reflexões acerca de como a criminalidade tem afetado a vida cotidiana da população em diferentes contextos sociais e possíveis soluções. Nesse sentido, nos cabe indagar se a defesa pela educação nas prisões não estaria a serviço da manutenção de uma ordem hegemônica ao prometer mudanças sociais por meio da oferta educacional, dissimulando, com isso, os limites estruturais da sociedade capitalista (VENTURA, 2013).

Esse material foi elaborado direcionando-se aos gestores, educadores e às organizações não governamentais para auxílio no planejamento de “propostas e ações concretas” da oferta educacional nesses espaços, “a serem aplicadas diretamente por todos os Estados-membros” (UNESCO, 1994, p. 06) para que

a) Proporcionen diversos tipos de **educación que contribuyan de manera apreciable a la prevención del delito, la reinserción social de los reclusos y la reducción de los casos de reincidencia**; [...] b) Todos los reclusos deben gozar de acceso a la educación, con inclusión de programas de alfabetización, educación básica, formación profesional, actividades creadoras, religiosas y culturales, educación física y deportes, educación social, enseñanza superior y servicios de bibliotecas; c) Se debe hacer todo lo posible por alentar a los reclusos a que participen activamente en todos los aspectos de la educación; [...] e) **La educación debe constituir el elemento esencial del régimen penitenciario**; no deben ponerse impedimentos disuasivos a los reclusos que participen en programas educativos oficiales y aprobados; f) **La enseñanza profesional debe orientarse a un desarrollo más amplio de la persona y responder a las tendencias del mercado laboral**; g) **Debe otorgarse una función importante a las actividades creadoras y culturales**, que son especialmente indicadas para permitir a los reclusos desarrollarse y expresarse; [...] j) Se deben proporcionar los fondos el equipo y el personal docente necesarios para que los reclusos puedan recibir la instrucción

adequada. (UNESCO, 1994, p. 07 [grifos nossos])¹¹⁷.

O documento tem como foco pensar ações para “prisioneiros” considerados marginalizados da sociedade que “vivem em condições de pobreza e exclusão” por, em tese, “não saberem ler e escrever” (UNESCO, 1994, p. 01). Expressa que o encarceramento não pode ser a solução para a delinquência e proteção da sociedade contra novos delitos, pois “ainda que se considere um castigo justificado, não deve privar a pessoa de direitos civis, dentre eles a educação” (UNESCO, 1994, p. 01). No Manual se indica uma reflexão a respeito da educação como necessidade humana básica capaz de agir sobre a reincidência e combater a lógica do encarceramento temporário enquanto resposta ao fenômeno da delinquência. Aliado a isso, nele se defende, ainda que existam dúvidas, o potencial da educação em promover a integração social e a aquisição de conhecimento que permitam aos reclusos assegurarem um futuro melhor. Isso, porém, exigiria uma “mudança radical de conduta, a promoção da autonomia e da autoestima” combinada com o “ensino de valores, um tratamento corretivo para mudança de atitudes”, tarefas delegadas à educação (UNESCO, 1994, p. 02), embora se reconheça que seus princípios entram em contradição com o funcionamento das prisões centrado na punição. Ao que tudo indica, a política educacional defendida pela UNESCO mantém

¹¹⁷ a) Proporcionam diversos tipos de educação que contribuam de maneira apreciável para a prevenção do delito, a reinserção social dos reclusos e para a redução dos casos de reincidência; [...] b) Todos os reclusos devem gozar de acesso à educação, incluindo programas de alfabetização, educação básica, formação profissional, atividades criadoras, religiosas e culturais, educação física e desporto, educação social, ensino superior e serviços de bibliotecas; c) Se deve fazer o possível para alertar os reclusos para que participem ativamente de todos os aspectos educacionais; [...] e) A educação deve se constituir elemento essencial do regime penitenciário; não deve haver impedimentos para que os reclusos participem de programas educativos oficiais; f) O ensino profissional deve orientar-se a um desenvolvimento amplo da pessoa para responder às tendências do mercado de trabalho; g) Deve outorgar-se uma função importante para atividades criadoras e culturais, especialmente indicadas para permitir aos reclusos que se desenvolvam e se expressem; [...] j) Se deve proporcionar equipamentos e docentes necessários para que os reclusos possam receber instrução adequada (UNESCO, 1994, p. 07 [grifo nosso]). Todas as citações subsequentes serão apresentadas com citações próprias.

centralidade no indivíduo; somente a ele é atribuída a responsabilidade por “escolhas” que fez ou fará.

Ao tratar da percepção mundial em torno no encarceramento, o documento reconhece que a justiça penal opera de maneiras diferentes nos países, admite que há, em alguns casos, um excesso, onde as penas e punições se configuram como extrajudiciais. Esclarece, contudo, que nesse debate proposto sobre a educação nos estabelecimentos penitenciários, como parte do tratamento corretivo, pressupõe que “os reclusos estejam presos e sejam tratados de acordo com a lei”. Perante essa ideia, reafirma que “o encarceramento é uma forma de castigo que visa a responder o clamor público de respeito à lei” (UNESCO, 1994, p. 15), ainda que as medidas alternativas de punição estejam ganhando maior espaço no âmbito da justiça penal. Portanto, a abordagem de todo o documento trata a prisão como instituição necessária à nossa sociedade e, ao aceitar a punição como mecanismo de organização social, acaba legitimando o Estado penal e a noção de justiça por meio da imputação da lei (WACQUANT, 2011). Nesse caso, deveríamos questionar se a educação a qual se refere o Manual atenderia à sociedade (o bem comum) ou à justiça em seu viés econômico neoliberal.

Um dos maiores desafios apontados se refere à primazia da segurança sobre a oferta de educação. Essa relação, embora se justifique pela manutenção de segurança dos profissionais que trabalham nessas instituições, pelo exposto no Manual, acaba dando aos gestores a possibilidade de garantir ou não a oferta educacional (UNESCO, 1994). Por essa abordagem, o Manual não ataca, ou em certa medida admite, a negligência por parte do Estado em termos educacionais e a própria lógica de negação dos direitos sociais naturalizada nas prisões. A garantia do direito à educação e os desafios que impedem a efetivação do mesmo, resguardadas as especificidades de cada país ou região, deveriam se constituir como um dos pilares do debate a respeito da política pública de educação em unidades penais.

É recorrente, no Manual, a menção de que a educação nas prisões possui particularidades, mas breves reflexões são feitas a esse respeito, reiterando geralmente o “caráter correcional” (UNESCO, 1994, p. 32) dessa oferta educacional, ou seja, a capacidade da educação em promover “transformações/mudanças de comportamentos, atitudes e valores” (UNESCO, 1994, p. 39). Outro destaque se refere à relevância concedida à “formação profissional”: esta estaria integrada, porém “acima da educação básica e do envolvimento com atividades de

trabalho nas prisões”, visto que constitui a preparação real/efetiva do recluso para a reintegração social (UNESCO, 1994, p. 35).

Essa priorização da formação profissional, em detrimento da educação básica, faz parte do processo de reestruturação capitalista e da produção de uma nova ordem mundial, à qual assistimos na década de 1990, em que os processos educacionais, suas concepções e políticas se ressignificam, assumindo uma posição estratégica “dentro de uma economia mais globalizada e mais competitiva e, particularmente, da necessidade de uma maior escolaridade para os trabalhadores” (RUMMERT et al., 2013, p. 20). Sendo assim, Rummert et al. (2013) aponta que os discursos dos grupos hegemônicos nesse período, marcados pelo surgimento e adoção de novas tecnologias e formas de produção, se prestaram a uma ferrenha defesa da formação educacional alinhada com as demandas do mercado de trabalho e das políticas sociais preconizadas por dentro do modelo neoliberal.

Para planejar diretrizes e orientações em torno da educação em prisões, o Manual apresenta um breve perfil das pessoas encarceradas em diversos países, e com exceção dos “presos políticos” que configuram uma minoria, o documento aponta que geralmente se trata de jovens, negros, pobres que estavam desempregados ou recebendo baixos salários, com experiência de insucesso na escola e, por isso, “demonstram apatia ou hostilidade pela educação” que lhes é ofertada. Também não mostram um “sentido de dignidade” e possuem, geralmente, “doenças físicas, mentais ou vícios”. Quase todos “foram condenados por crimes que lhes moviam em busca de dinheiro” (UNESCO, 1994, p. 19). As causas dos transtornos emocionais, do retraimento social e a perda de motivação para mudar de vida se combinam com a ausência de formação profissional, dificuldades de comunicação e carência de conhecimentos básicos, assim como uma trajetória de vida marcada pelo desemprego (UNESCO, 1994, p. 19). Reside, portanto, nessa abordagem, a ideia (a ser questionada) de que a falta de acesso à escolarização ou permanência nela levou o sujeito à prática de crimes, o que poderá “ser corrigido”, após o encarceramento, com a oferta educacional em prisões.

Depois de discorrer sobre a população prisional mundial e suas características, há uma consideração em relação ao contexto latino-americano, no qual, segundo as discussões de pesquisadores da região

nessa área, os maiores delinquentes seriam os atores do crime de corrupção¹¹⁸ e estariam fora das prisões.

Além disso, segundo o conteúdo do Manual, em relação ao perfil dos aprisionados, há uma cultura (machista) predominante entre os reclusos que busca assegurar autossuficiência e faz com que, muitas vezes, essas pessoas prefiram realizar outras atividades para não ter de revelar dificuldades oriundas da baixa escolarização ou da condição de analfabetismo. Outros efeitos negativos também impedem a busca por educação e formação profissional, como a própria imagem que se tem dos reclusos: “marginalizados sociais responsáveis por atos delitivos cometidos” (UNESCO, 1994, p. 17). Essa imagem seria, como se assinala no Manual, a causadora de instabilidade das relações sociais dos reclusos, estejam eles fora ou dentro das prisões. Ainda assim, o cumprimento da pena pode ter aspectos considerados positivos:

[...] muchas de las personas en prisión consideran que su comunidad es una de las razones por las que han delinquido, y que han crecido en un “basurero”. Además, la vida en prisión puede ser mucho más segura que en la comunidad, y es probable que esté libre de alcohol, de algunas drogas y de relaciones penosas y nocivas. También puede ocurrir que la calidad del alojamiento y la comida de la prisión – por mala que sea – siga siendo mejor que en la propia comunidad de la que proceden los reclusos. (UNESCO, 1994, p. 18)¹¹⁹.

¹¹⁸ Um relatório especial foi lançado sobre o tema em 2016 – “A corrupção, o calcanhar de Aquiles das democracias latino-americanas”. Produzido pelo Centro Espanhol de Liderança por meio do Conhecimento da Llorente & Cuenca (empresa de consultoria na área de empreendedorismo, inovação e internacionalização), aponta que os países do continente têm sofrido nas últimas décadas com a corrupção que impede o desenvolvimento econômico. O relatório mapeia as percepções da população em torno da corrupção, dialoga com produções do Banco Mundial e aponta possibilidades para superar a situação por meio da regulação legal/judicial dos recursos públicos, envolvendo redefinições políticas e econômicas (CENTRO ESPANHOL DE LIDERANÇA; LLORENTE & CUENCA, 2016).

¹¹⁹ [...] muitas pessoas nas prisões consideram que a comunidades em que viviam é uma das razões pelas quais os fizeram delinquir e que teriam crescido num “amontoado de lixo”. Ademais, a vida na prisão pode ser mais segura que na sua comunidade de origem, e provavelmente esses indivíduos aprisionados

No documento ainda se acrescenta que as oportunidades educacionais dentro das prisões podem ser aproveitadas por essas pessoas que “não o fariam se tivessem esse acesso em sua comunidade” (UNESCO, 1994, p. 31). Há, nesse sentido, uma abordagem um tanto determinante em relação ao indivíduo¹²⁰ como produto do meio em que vive.

Diante disso, a ideia central do documento está em definir no que consiste a educação básica que, além de ensinar a escrever, ler, noções básicas de cálculo, ou ensino de algum ofício, necessita “capacitar para o prosseguimento nos estudos, desenvolver o indivíduo em sua integralidade para que encontre emprego em sociedades cada vez mais complexas” (UNESCO, 1994, p. 02). Ou seja, a educação pode possibilitar acesso à “formação profissional e ao emprego, promovendo a estabilidade e dignidade aos delinquentes” (UNESCO, 1994, p. 03). E deve oportunizar o “desenvolvimento dos reclusos em todos os aspectos: mental, físico e espiritual” (UNESCO, 1994, p. 6).

O Manual da UNESCO busca, ainda, delinear a função da educação nos estabelecimentos penitenciários, considerando essas especificidades do perfil da população carcerária mundial. Apresenta que já “há um acordo mundial em prol da necessidade de garantir a oferta educacional em prisões” – seria esta uma questão consensual entre as nações (UNESCO, 1994, p. 13). Isso porque a educação em prisões pode contribuir, na opinião dos profissionais do sistema, “para manter a ordem e os reclusos ocupados com algo proveitoso”, mas este seria seu valor secundário, pois como afirmam educadores e profissionais dos setores de assistência: a “educação contribui para a formação ética e é parte da finalidade reabilitadora do encarceramento,

ficam livre de álcool, drogas e relações penosas ou nocivas. Também pode ser que a qualidade do lugar onde dormem e da comida na prisão – por pior que seja – siga sendo melhor que em sua própria comunidade (UNESCO, 1991, p. 18).

¹²⁰ Viotto Filho et al. (2009, p. 29) contribuem para pensar essa ideia que pode ser aproximada da teoria skinneriana, na qual o “homem age no mundo em decorrência das consequências positivas ou negativas de seu comportamento, [...] não se pode pensar o ser humano simplesmente submetido ao ambiente de forma passiva, pois ele responde de forma idiossincrática àquilo que já experienciou objetiva ou subjetivamente ao longo de sua história. Isso implica afirmar que o ser humano é produto do processo de aprendizagem vivido ao longo de sua vida”.

[...] comporta um desejo de influenciar no comportamento futuro dos delinquentes mediante a modificação de seus valores e atitudes” (UNESCO, 1994, p. 13).

Nessa perspectiva, a educação deve ser vista como “meio de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos para assegurar um futuro melhor quando recuperaram a liberdade” (UNESCO, 1994, p. 13). Ainda segundo se discute no Manual, existem registros de que muitos reclusos aproveitam as oportunidades dadas nas prisões, principalmente de formação profissional e as “orientações para conquista de um emprego”, além do “caráter edificante” da pena (UNESCO, 1994, p. 13).

Em síntese, pelo documento, a educação pode ter três objetivos imediatos que refletem as diferentes opiniões sobre o propósito do sistema de justiça criminal: primeiro, melhorar a qualidade de vida na prisão; segundo, obter um resultado útil (conhecimento, compreensão, atitudes sociais e comportamentos) que dure além da prisão e permita acesso ao emprego; e, em terceiro lugar, manter os presos com alguma rentabilidade (UNESCO, 1994).

Para tanto, a articulação que se propunha no Manual envolvia uma tríade “delito, educação e desenvolvimento”, a partir da qual deveriam ser pensadas por meio da educação as estratégias de prevenção do delito e ações de justiça penal (UNESCO, 1994, p. 8).

Evidentemente, el aspecto que causa más preocupación es el de la política nacional de educación, porque las prácticas educacionales en las escuelas y en los centros de enseñanza superior no pueden dejar de guardar relación con el comportamiento delictivo subsiguiente de algunos de sus graduados. Esto no significa atribuir la culpa de la delincuencia a las escuelas. Ni mucho menos: las escuelas, como los servicios educacionales de las prisiones están expuestas a la influencia del clima moral imperante y de las estructuras sociales que rodean a sus estudiantes. Sin embargo, los objetivos de readaptación social de la educación en las cárceles son parecidos a los del sistema general de educación, y cada uno de los sistemas puede aprender del otro. (UNESCO, 1994, p. 175).

Embora a ideia predominante seja a de que a educação nas prisões é a via pela qual os reclusos podem, ao encerrar suas penas, se inserir no mercado de trabalho. Em apenas dois momentos o documento menciona que a educação não pode responder por isso de forma isolada, mas “provoca o refuerza el mejoramiento del comportamiento social, no existe ningún argumento convincente según el cual con otro elemento del sistema penal se tengan más probabilidades de lograr el resultado deseado”¹²¹ (UNESCO, 1994, p. 55). Diante das afirmativas recorrentes no Manual, a educação se constitui como o melhor caminho para reinserção social, o que evidencia um esforço da produção do consenso em torno dessa ideia.

4.2.1 Definições Gerais das CONFINTEAs para Educação em EPRL

Dando sequência à discussão sobre as políticas públicas educacionais para a EJA em EPRL, na intenção de identificar os objetivos atribuídos à modalidade, e tendo em vista as repercussões disso para o trabalho de professores(as) nesses espaços, apresentaremos alguns aspectos importantes dos documentos da UNESCO, em especial da Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1998) e do Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2010), resultantes das V e VI CONFINTEAs realizadas em 1997 e 2009. Embora esses documentos sejam sistematizações gerais do campo da EJA, compreendemos que as inserções iniciais em suas pautas acerca da educação em prisões configuram marcos importantes nessa área.

Como já havíamos mencionado, as políticas educacionais brasileiras sofreram e sofrem fortes influências das Conferências Mundiais de Educação promovidas por organismos internacionais, dentre os quais destacamos umas das agências da ONU, a UNESCO. No âmbito da EJA em prisões, se entende que, a partir da aprovação da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Jomtien” (UNESCO, 1990), a oferta educacional em prisões passa a ser assegurada, ainda que nela não se faça nenhuma menção específica. Na ocasião se pactuou que a educação deveria ser reconhecida como direito humano e garantida para

¹²¹ [...] reforça a melhoria do comportamento social, não há argumento convincente segundo o qual com outro elemento do sistema penal é mais provável que se alcance o resultado desejado.

todos, na medida em que era tida como base para a “aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes” (UNESCO, 1990, p. 03). Tal abrangência contempla: a universalização e equidade do acesso à educação – atual, criativa e eficaz; atenção à aprendizagem e a seu ambiente; ampliação dos meios de ação da Educação Básica e o fortalecimento de alianças (UNESCO, 1990).

Posteriormente, a declaração intitulada *Educação para Todos: o compromisso de Dakar – 2000* reafirmou visões da Declaração Mundial de Educação Para Todos, comprometendo-se com expansões e melhorias no âmbito educacional, dentre elas: o apropriado atendimento a necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos com vistas às habilidades para a vida e programas de formação para exercício da cidadania; “melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à Educação Básica e continuada para todos os adultos” (UNESCO, 2001, p. 09). As metas pactuadas em Jomtien tiveram mudanças que não afetaram o conceito, anteriormente disseminado, do direito a todos (crianças, jovens e adultos) à educação.

Assim, a Declaração firmada em Dakar seguiu confirmando o direito humano à educação que satisfizesse suas “necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que incluía aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (UNESCO, 2001, p. 08). Essa educação deveria “captar os talentos e o potencial de cada pessoa”, buscando desenvolver a “personalidade dos educandos” para melhora de suas vidas e “transformações de sua sociedade” (UNESCO, 2001, p. 08).

Em paralelo a esses atos internacionais, convém destacar que, nas últimas seis décadas, a UNESCO organizou seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos¹²² (CONFINTEAs – do francês –

¹²² Gomes (2012), em sua tese, historiciza as CONFINTEAs e seus reflexos na política educacional da EJA. Segundo essa pesquisa, a CONFINTA I, realizada em Helsinor, na Dinamarca, em 1949, no contexto pós-guerra, em paralelo à criação da ONU/UNESCO, tratou dos desafios – naquele período – para Educação de Pessoas Adultas como instrumento de resistência ao totalitarismo e erradicação do analfabetismo, visando à difusão da cultura de paz. A CONFINTA II, que ocorreu em Montreal, no Canadá, no ano de 1960, já estaria mais voltada a pensar uma relação direta entre educação, prosperidade econômica e o papel do Estado na promoção da EJA. A CONFINTA III, realizada em Tóquio/Japão (1972), teve como objetivo discutir metas globais para alfabetização, na lógica da educação permanente (Relatório Faure:

Conférence Internationale sur l'Education des Adultes), que são considerados importantes fóruns para discussão internacional da educação de adultos.

No período dos últimos sessenta anos, as CONFINTEAs foram espaços de difusão das diretrizes e políticas globais da educação de adultos, que, de acordo com Knoll (2009, p. 13), carregam a educação de adultos como forma de “sanar lacunas humanitárias, políticas e sociais”, tratando a Educação Básica como resposta para crises sociais e econômicas nos países em desenvolvimento.

Todavia, os documentos supracitados não mencionam de forma mais objetiva o direito à educação das pessoas em privação ou restrição de liberdade. Isso nos leva a compreender o quão recente são as discussões mais específicas nesse campo; disso certamente decorrem os desafios hoje enfrentados quanto à legitimação do direito à educação para estes sujeitos. Os documentos das CONFINTEAs I, II e III não fazem menção à educação em prisões. O primeiro registro a respeito do tema foi encontrado no relatório sistematizado a partir da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, realizada em Nairóbi, no ano de 1976. A recomendação para o desenvolvimento da educação de adultos era a de promover aprendizagem, pelos meios formal ou informal, de modo que as pessoas tivessem suas capacidades, qualificações técnicas e profissionais aperfeiçoadas ou redirecionadas conforme as suas necessidades e de sua sociedade (UNESCO, 1976).

Nesse momento foram definidos objetivos e estratégias para que a educação de adultos pudesse colaborar principalmente com:

Aprender a ser). Em Paris (1985), a CONFINTEA IV seguiu articulada com a ideia de educação permanente, como possibilidade para resolução de problemas vinculados com a crise econômica vivenciada naquele momento. Assim, ganham maior ênfase discussões sobre as parcerias entre setor público/privado (Estado/ONG). A CONFINTEA V, em Hamburgo, na Alemanha (1997), ocorreu em alinhamento às conferências da ONU nos anos 90, com uma abordagem que envolvia temas como: aprendizagem ao longo da vida; desenvolvimento sustentável; diversidade sociocultural e de gênero. A CONFINTEA+6, na Tailândia, em 2003, objetivou realizar balanços das conferências anteriores, retomando metas definidas na Declaração de Hamburgo (1997). A CONFINTEA VI, realizada em Belém (2009), teve como foco a ratificação do compromisso de países participantes com a EJA, assim como o reconhecimento da aprendizagem ao longo da vida e da alfabetização como sua base.

a) a paz, a compreensão e a cooperação internacionais; c) a tomada de consciência das relações que ligam o homem ao seu meio físico e cultural, [...]; d) a compreensão e o respeito da diversidade dos costumes e das culturas [...]; g) a inserção consciente e eficaz no mundo do trabalho, proporcionando uma formação técnica e profissional avançada [...]; i) o desenvolvimento da capacidade de aproveitar de forma criadora o tempo livre e para adquirir os conhecimentos necessários ou desejáveis; k) o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender. (SPEZIA; IRELAND, 2014, p. 168-169).

Diante disso, cada país-membro deveria reconhecer na educação de adultos seu potencial para contribuir com o desenvolvimento social, econômico e no fomento a relações mais justas entre grupos sociais. Para tanto, precisariam assegurar a “execução de programas e a aplicação de métodos educativos” que respondessem às necessidades dos adultos sem restrições de sexo, raça, idade, condição social, crenças etc. Essa ação exigiria medidas que viabilizassem a participação dos adultos “mais desfavorecidos, rurais ou urbanos, [...] especialmente dos analfabetos, [...] dos trabalhadores desempregados, [...] bem como das pessoas com dificuldades de adaptação social e dos **presos**” (SPEZIA; IRELAND, 2014, p. 170 [grifo nosso]).

Após essa tímida referência feita à educação destinada aos sujeitos em privação de liberdade, somente quase vinte anos depois, no movimento que constitui a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (UNESCO, 1998), consolidada a partir da 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA V), encontramos novo registro¹²³ a respeito da educação nos espaços

¹²³ Convém destacar o fato de os próprios documentos basilares das Diretrizes para EJA nos estabelecimentos penais em voga no Brasil mencionarem que a discussão mais clara/específica, por parte da UNESCO, sobre a modalidade nas prisões inicia com a Declaração de Hamburgo (1997). Entretanto, localizamos o manual analisado na subseção anterior, publicado em 1994 (*Education Basic in Prisons*; a versão em inglês é de 1995), fruto de um projeto em parceria do Escritório das Nações Unidas em Viena, do Instituto da Educação da UNESCO (UIE) em Hamburgo/Alemanha e da Divisão de estado da Penitenciária de Marilândia, Baltimore (EUA) (SUTTON, 1995).

prisionais. Essa Declaração buscou evidenciar, em suas discussões, a educação de adultos como algo que vai além de um direito, pois se configura como “chave para o século XXI, é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade” (UNESCO, 1998, p. 19). Nesse sentido, a educação revela, de acordo com representantes dos países associados, seu potencial em desenvolver uma lógica social pautada pela “democracia, na justiça da igualdade entre os sexos e requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça” (UNESCO, 1998, p. 19). A educação seria, de acordo com essa abordagem, ferramenta para “eliminar a cultura da violência e construir uma cultura de paz”, pelo respeito mútuo e pela negociação (UNESCO, 1998, p. 05).

Nesse viés, a Declaração de Hamburgo previa que o direito à educação de adultos e de aprendizagem por toda a vida, ou a educação continuada, se constituía como fundamental para a criação de uma “sociedade tolerante e informada, para o desenvolvimento socioeconômico, para a promoção da alfabetização, para a diminuição da pobreza e para a preservação do meio ambiente” (UNESCO, 1998, p. 03). A aprendizagem dos jovens e adultos seria então uma das formas de ampliar a “criatividade e a produtividade” (UNESCO, 1998, p. 04), condição indispensável para enfrentar os desafios de um mundo complexo que rapidamente passa por transformações, exigindo o desenvolvimento de “habilidades e competências individuais e coletivas” (UNESCO, 1998, p. 05). Os elementos da Declaração de Hamburgo mencionados até aqui marcam forte presença nas Diretrizes Curriculares para EJA (BRASIL, 2000).

Como apontam Spezia e Ireland (2014), o Estado estava identificado como principal veículo para assegurar o direito de educação para todos, principalmente, para os grupos ditos menos privilegiados da sociedade – embora em determinado momento seja feita uma defesa nesse documento em relação às vantagens que poderiam trazer as parcerias, nessa área, entre setores públicos e privados. Há, então, uma alegação sobre a necessidade em se construir amplas alianças para mobilização de recursos de forma a fazer da educação de adultos “uma responsabilidade compartilhada” (SPEZIA; IRELAND, 2014, p. 59).

As discussões acerca da aprendizagem de adultos que resultaram na Declaração de Hamburgo também deram origem à Agenda para o Futuro (UNESCO, 1998), que se desdobrou em dez temas de estudo, articulados com 61 metas. No tema VIII se tratava da aprendizagem

tendo em vista direitos e aspirações dos diferentes grupos. Em um de seus itens (nº 43), a Agenda aponta a educação como direito universal, por isso defende ações que devam possibilitar a inclusão de grupos que ainda não possuem acesso à educação de adultos como: “pessoas idosas, migrantes, ciganos, outros povos sem territórios fixos ou nômades, refugiados, deficientes e **prisioneiros**” (UNESCO, 1998, p. 19 [grifo nosso]). Tais grupos, segundo esse documento, deveriam ter acesso a programas educativos fundamentados numa pedagogia centrada na pessoa, capazes de satisfazer necessidades de aprendizagem diversas promovendo a participação na sociedade, o que se aproximaria da ideia de uma educação que possibilitasse a reinserção social do sujeito privado de liberdade. Mais adiante, a meta nº 47 estabelece como necessidade:

Reconhecer o **direito de detentos à aprendizagem**: a) informando os presos sobre oportunidades de educação 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 educação, com a participação dos detentos, a fim de responder suas necessidades e aspirações de aprendizagem; c) **facilitando a ação de organizações não governamentais, de educadores e de outros agentes educativos nas prisões**, permitindo, assim, aos detentos, o acesso a instituições educativas, estimulando iniciativas que tenham por fim conectar cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela. (UNESCO, 1998, p. 20 [grifos nossos]).

Na análise de Spezia e Ireland (2014, p. 218), as políticas de educação de jovens e adultos devem tomar por base “a cultura própria de cada sociedade”, priorizando oportunidades educacionais que respeitem a diversidade, “eliminando os preconceitos e estereótipos que limitam o acesso à educação e que restringem os seus benefícios”. Contudo, na Declaração de Hamburgo, aliada a essa ideia está a de que a educação dos detentos nos estabelecimentos, além de um direito básico, seria fator primordial à reintegração e à reabilitação dos mesmos (UNESCO, 1998).

Portanto, profissionais que trabalham na EJA deveriam adotar práticas educativas centradas no desenvolvimento da personalidade, na

mudança de atitude e na capacitação para o trabalho das pessoas adultas. Para isso seria necessário criar um currículo nacional básico a ser compartilhado em todos os estabelecimentos penais, implementar programas educativos, consolidar a cooperação internacional e levantar informações para compreender a situação educacional nos estabelecimentos penais em nível mundial (UNESCO, 1998).

Para D’Avila (2012, p. 102), a Declaração de Hamburgo serviu para “cadenciar o movimento político que traciona o ímpeto por maior justiça social derivado dos movimentos de esquerda do final do século XX”, mas esse levante foi tomado pelos “moldes do capital-imperialismo”; a bandeira de justiça social acabou atendendo, em vários aspectos, à reprodução das relações sociais hegemônicas do capital. Nas duas últimas décadas, a parcelização da educação, evidencia a “fragmentação imposta à própria existência humana” de modo que “no âmbito do capital-imperialismo a reprodução das classes sociais se mantenha intocada, apesar de suas novas configurações, como convém à atual ordem capitalista” (RUMMERT et al., 2013, p.736).

Diante das articulações das diretrizes internacionais e nacionais, podemos afirmar, com base em Di Pierro (2005), que a história da educação brasileira nos últimos 50 anos mostra movimentos relacionados com a EJA que assumiram configurações distintas em cada período, mantendo relações de cooperação e embate com os governos. Mas, desde os anos de 1960, em períodos de vigência do regime democrático e com governos de orientação progressista, sua presença na execução de políticas públicas tem deixado maiores marcas. Na década de 1990 esse movimento se reorganiza, de alguma forma, em resistência à desconstituição dos direitos educativos que haviam sido conquistados com a abertura democrática.

No planejamento da CONFINTEA V (1997), os seminários preparatórios comportaram divergências entre representantes dos diferentes segmentos sociais e as autoridades do governo. Foi adotada, desde então, uma estratégia descentralizada de articulação intersetorial, mediante a constituição, nos estados, de Fóruns de EJA que são, como explica Di Pierro (2005, p. 1130), “espaços públicos de gestão democrática e controle social das políticas educacionais [...], abertos, que possuem baixo grau de institucionalidade, caráter suprapartidário, reúnem uma pluralidade de organismos governamentais e não-governamentais”, desenvolvendo compartilhamento de informações, assim como atividades de formação continuada, mobilização e intervenção.

Nesse contexto, os Fóruns de EJA tomam para si a responsabilidade em acompanhar os compromissos firmados pelo Brasil na CONFINTEA V, por meio de uma rede alimentada pelas etapas que constituem Encontros Regionais e Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs)¹²⁴. Essas mobilizações objetivam debater e criar mecanismos de impulsionamento para políticas públicas em âmbito nacional. Dentre as pautas de debate dos Fóruns de EJA estão questões como:

[...] articulação entre os programas de alfabetização e os níveis mais elevados de escolarização, de modo a garantir aos jovens e adultos a permanência no sistema de ensino e a continuidade de estudos. [...] exigência de garantia efetiva do direito ao ensino fundamental público e gratuito, constitucionalmente reconhecido, mas ainda não assegurado. Pela adesão ao paradigma da educação continuada ao longo da vida e a uma concepção ampliada de alfabetização [...], reivindica processos de aprendizagem mais ricos e alongados que assegurem o letramento, entendido como o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes que favoreçam o uso desses conhecimentos nas mais diversas práticas sociais. (DI PIERRO, 2005, p. 1131).

¹²⁴ Os ENEJAs, os Encontros Regionais de Educação de Jovens e Adultos EREJAs e os Fóruns estaduais e regionais de EJA constituem espaços para o debate sobre educação de adultos. Desde 1999, educadores(as), gestores(as) públicos, pesquisadores(as) e representantes de universidades e organizações não governamentais reúnem-se a cada dois anos ENEJAs, intercalados pelos EREJAs, para avaliar, discutir e elaborar propostas para as políticas de EJA. A história dos ENEJA começa antes, em 1996, com a preparação da participação do Brasil na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em Hamburgo, na Alemanha (1997). Na ocasião, foi empregada “uma metodologia envolvendo muitos educadores, profissionais e instituições que deveria dar conta de produzir uma espécie de balanço nacional e ‘estado da arte’ do que significava a EJA naquele contexto histórico brasileiro” e, para isso, “foram realizados, em todo o país, vários encontros estaduais, três regionais e um seminário nacional”, como destacam Paiva, Machado e Ireland (2004).

Outras temáticas que congregam as pautas dos fóruns pelo país tratam do financiamento da educação pública e das políticas de fundos, como também a inserção orgânica da EJA nas redes de ensino, o que exige, ao mesmo tempo, a institucionalização e a necessidade de se manter a flexibilidade organizacional, curricular e metodológica, vista a diversidade em relação às demandas de formação dos sujeitos sociais que buscam a modalidade.

Além disso, a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na EJA constitui-se como um dos temas prioritários nos fóruns que defendem processos formativos adequados considerando “especificidades relacionadas às identidades e características sociais, psicológicas e culturais dos sujeitos de aprendizagem, que há longa data reivindicam espaços e processos próprios de qualificação” (DI PIERRO, 2005, p. 1132). Por isso, essas pautas constitutivas de uma agenda para a EJA, por meio da qual se busca tecer diálogos e reivindicações entre fóruns e governos expressa, de maneira geral, os desafios principais das políticas públicas educacionais para a EJA.

Entretanto, como alerta Ventura (2008), as discussões lideradas pelos fóruns de EJA levaram a articulações com o poder público e trouxeram consequências ao campo das políticas, pois essas parcerias inviabilizaram reflexões mais aprofundadas de questões estruturais da sociedade. Esses reflexos podem ser verificados nas pautas e encaminhamentos feitos nos ENEJAs. O primeiro ocorreu num contexto marcado pelo reordenamento e focalização das políticas sociais do Estado; logo pela retração dos direitos sociais que incidiu na “estratificação sucessiva, em parcelas e subparcelas, cada vez mais específicas dos segmentos populacionais expropriados da classe trabalhadora” (VENTURA, 2008, p. 233). Nesse ponto reside uma das contradições entre a defesa pela ampliação de EJA em EPRL e a falta de políticas capazes de garantir o direito à educação tão fortemente proclamado nesses movimentos da UNESCO.

Na sequência das conferências, temos o Encontro de Balanço Intermediário da CONFINTEA V, de Hamburgo (1997), intitulado *O Novo Mundo da Educação e Aprendizagem de Adultos* – Bangkok, realizado na Tailândia, em 2003, que retoma a discussão em relação à educação nas prisões. Ao problematizar enfoques da aprendizagem de adultos identifica, em um Relatório Síntese de diferentes prioridades para a aprendizagem de adultos, cinco áreas para as quais se deve assegurar maiores avanços: “a) democracia e cidadania ativa; b) alfabetização e Educação Básica de adultos; c) ambiente de trabalho

docente; d) mídias e tecnologias de informação e comunicação; e) as necessidades de grupos especiais” (SPEZIA; IRELAND, 2014, p. 242).

Tal reflexão merece ser devidamente situada, pois, na Europa, a educação de adultos tem se direcionado especialmente aos desempregados, aos imigrantes, às minorias étnicas e demais grupos marginalizados, como refugiados, por exemplo. Entretanto, a aprendizagem de adultos para pessoas em situação de privação/restrrição de liberdade, como alertam Spezia e Ireland (2014, p. 243), “vem recebendo atenção em pouquíssimos países”. Frente a isso, o Relatório Síntese do Encontro de Balanço Intermediário da V CONFINTEA apresenta uma Chamada à Ação e à Responsabilização, em que estão sistematizadas demandas aos Estados-membros, às agências bi e multilaterais, às organizações não governamentais e da sociedade civil e aos movimentos sociais, dentre as quais destacamos duas:

- inclusão, educação e aprendizagem de adultos em todas as iniciativas de desenvolvimento e programas sociais como contribuição essencial à prosperidade econômica, desenvolvimento sustentável, coesão social e solidariedade; [...] adoção de políticas inclusivas e tomada de medidas concretas providenciando recursos adequados para apoiar programas de educação que priorizam e atendem às demandas de aprendizagem de pessoas portadoras de deficiências assim como de grupos marginalizados como os povos indígenas, migrantes e refugiados, as minorias (incluindo-se as minorias de opção sexual, onde for lícito), **prisioneiros** etc. (SPEZIA; IRELAND, 2014, p. 254 [grifo nosso]).

Em continuidade dessa defesa, na 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos em Belém (CONFINTEA VI), no ano de 2009¹²⁵,

¹²⁵ Antes dessa 6ª CONFINTEA, foi publicado um documento preparatório (UNESCO, 2005) por um dos seis institutos educativos da UNESCO (UIE). Este é um centro internacional de pesquisa, treinamento, informação, documentação e publicação, sem fins lucrativos sobre alfabetização, educação não formal, educação para adultos e ao longo da vida. Busca, por meio de sua atuação, melhorar o acesso à aprendizagem, o meio ambiente e a qualidade da aprendizagem em todas as regiões do mundo. Vinculadas com a UIE existem

com o tema “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem de adultos”, ficou evidente que os objetivos estavam retomando aspectos das conferências anteriores sobre a necessidade em haver um reconhecimento da educação/alfabetização de adultos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. No entanto, há, nesse momento, maior articulação com as agendas globais¹²⁶ para o desenvolvimento econômico, sustentável, comunitário e pessoal, com apelo aos países-membros de maior compromisso político e ações, especialmente no campo da educação, por meio de discussões envolvendo dados do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE)¹²⁷. Esse revela que a participação na educação de adultos continua consideravelmente baixa. Nesse debate, sob o eixo inclusão, buscou-se abordar aspectos que inviabilizam a participação de adultos em proposta educacionais, inclusive de pessoas na condição de “presos e dos povos indígenas”. (SPEZIA; IRELAND, 2014, p. 259). Assim, o principal desafio passou a ser o de superar a retórica e partir para a ação, o que exigiria implementar as orientações das

inúmeras publicações sobre aspectos da educação em prisões nos mais diversos países.

¹²⁶ Agenda Educação Para Todos (EPT) criada em Jomtien (1990) com metas reafirmadas em Dakar no ano 2000; Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) pactuados na Cúpula do Milênio para superação mundial da pobreza, em Nova York (2000); Iniciativa de Alfabetização para o empoderamento (LIFE) com estratégias para contribuir com a implementação, entre 2006-2015, da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD) e para alcançar as metas da Educação para Todos, direcionadas aos países com 50% por cento da população analfabeta ou com mais de 10 milhões de pessoas sem domínio de leitura/escrita; e a Década das Nações Unidas para Educação e o Desenvolvimento Sustentável (DESD), proclamada em Assembleia Geral das Nações Unidas com metas para o período de 2005-2014.

¹²⁷ A UNESCO, por meio do Institute for Lifelong Learning, lançou, nos últimos anos, três relatórios sobre educação de adultos, respectivamente nos anos de 2010, 2013 e 2016. O I, II e III Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE, na sua sigla em inglês para Global Report on Adult Learning and Education); estes objetivam constituírem-se como referências para pesquisadores e gestores de políticas. Tais relatórios funcionam como ferramenta de controle/avaliação diante de compromissos firmados na CONFITEA VI, em 2009, assim como para o monitoramento na implementação do Marco de Ação de Belém. O relatório global mais recente, de 2016, está disponível em UNESCO (2016).

CONFINTEAs nas políticas nacionais para a educação de jovens e adultos (UNESCO, 2010).

Na CONFINTEA VI, realizada no Brasil, foi lançadas constatações da falta de avanços em relação ao proposto na CONFINTEA V e recomendações ou estratégias direcionadas aos desafios enfrentados na educação/alfabetização de adultos. Novamente se frisa que a aprendizagem ao longo da vida (“do berço ao túmulo”), além de uma filosofia expressa pela “sociedade do conhecimento”, configura-se como um “marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos” (UNESCO, 2010, p. 03). São reiterados os pilares da educação definidos pela Agenda da EPT: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros” e a ideia de que na educação de adultos o processo de aprendizagem ao longo da vida envolve “um continuum que passa da aprendizagem formal para a não-formal e para a informal” (UNESCO, 2010, p. 06).

Em relação à Declaração de Hamburgo, as definições em torno da educação de adultos oferecem maior ênfase no preparo das pessoas em termos de conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores essenciais para o exercício dos direitos, mas também para que “assumam o controle de seus destinos” (UNESCO, 2010, p. 07). A aprendizagem e a educação de adultos são “imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento” (UNESCO, 2010, p. 07).

O Marco de Belém apresenta em um de seus eixos de discussão – participação, inclusão e equidade – que a educação deve atender ao desenvolvimento humano, social e econômico, de modo a tornar a pessoa capaz de conviver “em harmonia e com dignidade”; isso requer “eliminar exclusão decorrente de qualquer causa, inclusive a de encarceramento”, compreendido como “efeito cumulativo de carências múltiplas” a ser enfrentado com “medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos” (UNESCO, 2010, p. 11).

Também a partir desse documento começam a ser discutidas de forma mais pontual necessidades do campo da formação de professores para a educação de adultos. A UNESCO, no Marco da Ação de Belém, chama atenção para como a ausência de “profissionalização e formação para educadores tem um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de

aprendizagem e educação de adultos, assim como o empobrecimento do ambiente de aprendizagem” (UNESCO, 2010, p. 21).

Pela leitura de um modo geral, se constata no Marco de Belém, um consenso em torno da oferta educacional nas unidades penais e uma aproximação entre a EJA e a educação em prisões, pois esta era mencionada nos documentos anteriores como uma variação da educação para adultos provida de uma grande especificidade que acabava provocando sua própria segregação. Diante disso, se define que os países devem assumir o compromisso de “oferecer educação de adultos nas prisões, apropriada para todos os níveis” (UNESCO, 2010, p. 12).

O encontro que buscou realizar um balanço dos compromissos assumidos em 2009, no Marco de Belém¹²⁸, foi realizado em 2015 por

¹²⁸ Em continuidade às determinações das CONFINTEAs, em especial do Marco de Belém, no ano de 2015, a UNESCO lança uma “Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos”, em substituição à de 1976, afirmando que os Estados-membros devem realizar ampla divulgação e dar ciência para a UNESCO das medidas legislativas adotadas de acordo com as orientações constantes nesse documento que se caracteriza como ferramenta para tomadores de decisão no campo político, pesquisadores, profissionais do governo e de organizações da sociedade civil e outras partes interessadas (UNESCO, 2017). Essa Recomendação (com um tom mais prescritivo do que recomendatório) segue o definido na Declaração de Incheon, aprovada em 2015, no Fórum Mundial de Educação (Incheon/Coreia do Sul), pelo qual se definiu o “Marco de Ação da Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030”, em que a educação aparece como principal motor do desenvolvimento. Dentro do escopo, a aprendizagem e a educação de adultos (AEA) defende múltiplas oportunidades de aprendizagem aos adultos por meio da alfabetização, do desenvolvimento de habilidades básicas, formação contínua e profissional, buscando fortalecer os adultos para a “cidadania ativa, por meio do que é conhecido também como educação comunitária, popular ou liberal” (UNESCO, 2017, p. 07). Isso deve ocorrer por meio de uma variedade de percursos de aprendizagem e oportunidades flexíveis, incluindo “programas de segunda chance para compensar a falta de escolaridade inicial” (UNESCO, 2017, p. 07). Dentre as metas e objetivos nas áreas de atuação, a educação em EPRL aparece num eixo – Participação, inclusão e equidade – para garantir “acessibilidade, autonomia, igualdade e inclusão [...] a grupos-alvo específicos, com vistas a reconhecer sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade. Isso implica (b) não tolerar qualquer discriminação por qualquer motivo, incluindo por idade, gênero, etnia, condição de migrante, língua, religião, deficiência, doença, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento, **encarceramento**, ocupação ou profissão; c) dedicar atenção especial e ações para melhorar o acesso à aprendizagem de qualidade para grupos

meio do Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida – CONFINTEA BRASIL+6. Nessa oportunidade, a articulação entre a EJA e a perspectiva de Educação ao Longo da Vida (ELV), iniciada pela CONFINTEA V na Declaração de Hamburgo, conquistou uma ênfase ainda maior, assim como as intenções por parte das agências internacionais e do governo brasileiro de fortalecimento dessa aproximação.

O documento (NACIF et al., 2016) sistematizado a partir das atividades desse seminário evidencia as contradições mediante proposições de discussões a respeito dos temas pautados. Destaca-se, por exemplo, a controversa defesa da ELV na parte introdutória, na estrutura do relatório e em alguns textos, junto com produções de pesquisadores em EJA que questionam e criticam tal concepção.

Uma das produções que faz parte dessa publicação, feita pelo MEC com a cooperação da UNESCO, intitulada *Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do Direito à Educação ao Longo da Vida: caminhos possíveis*, apresenta um conjunto de ideias e propostas fruto do trabalho da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC) que “enseja mudanças necessárias no âmbito da EJA e no contexto da definição de uma nova política nacional para o setor num contexto de Direito à Educação ao Longo da Vida” (BRASIL, 2016, p. 96).

Nesse texto estão propostos “cinco eixos de alto impacto”, considerando, segundo os autores, tanto diagnósticos como propostas apresentadas por diversas organizações e especialistas em EJA. São eles: 1) Gestão; 2) Implementação de política de reconhecimento, certificação e validação de saberes gerais e competências técnicas; 3) Organização curricular, práticas e recursos educacionais com uma pedagogia especializada em educação de adultos; 4) Articulação acadêmica com universidades públicas e Institutos Federais; 5) Financiamento.

A EJA em EPRL aparece em duas estratégias: uma no terceiro eixo – inserida no subitem Busca Ativa para realização de estudos de demanda específica por formação na EJA e correspondente à diversificação, articulação e pertinência da oferta – como especificidade

desfavorecidos ou vulneráveis, como indivíduos com baixos níveis de letramento, numeracia e escolaridade, ou nenhuma, jovens vulneráveis, trabalhadores migrantes, trabalhadores desempregados, membros de minorias étnicas, grupos indígenas, indivíduos com deficiência, **pessoas encarceradas**, idosos, refugiados, apátridas ou deslocados (UNESCO, 2017, p. 11 [grifos nossos]).

em termos de acesso à a ser organiza “de forma sistêmica e por meio de uma busca ativa que considere os indicadores de escolarização dos vários segmentos populacionais, sejam eles etários, comunitários, profissionais ou o público em vulnerabilidade social” (BRASIL, 2016, p. 114). Fica definida, com base nisso, a estratégica oferta de EJA “direcionada para trabalhadores em diversos segmentos, população do campo, público em privação de liberdade, público em vulnerabilidade social, pescadores em período de defeso etc.” (BRASIL, 2016, p. 114).

A segunda menção à EJA em EPRL está no quarto eixo, pelo qual se prevê a articulação acadêmica com universidades públicas e institutos federais. A estratégia propõe a criação de linhas de pesquisa em EJA em programas de Pós-Graduação em Educação que tenham como foco a educação em prisões, sobre o qual se devem ampliar as pesquisas e as atividades de extensão, assim como a formação de professores(as). Dentro do conjunto de ações encontra-se: “ampliação da oferta de cursos de extensão e especialização em EJA: EJA nas Unidades Prisionais, EJA e Produção de Material Didático e Formação de Leitores e EJA e Economia Solidária” (BRASIL, 2016, p. 116). O documento defende que o direito à EJA seja reconhecido, tendo em vista os sujeitos que superaram a idade de escolarização obrigatória, assim como o direito destes à oferta da EJA adequadas com suas especificidades por parte das redes de ensino. Isso implica também o direito que estudantes dessa modalidade possuem em ter professores(as) com formação adequada para atuação docente junto aos jovens, adultos e idosos, da mesma forma que os profissionais da área têm o direito a esta formação inicial e continuada.

É possível verificar que as CONFINTEAs não ofereceram especificações significativas em relação à educação em prisões para subsídio da elaboração de políticas públicas, embora definam aspectos conceituais estruturantes do campo da EJA. Como afirma Ventura (2008), desde a CONFINTEA V a ELV vem sendo assimilada nacionalmente no campo da EJA e seria (supostamente) uma espécie de contraposição a um modelo educacional supletivo ou compensatório, historicamente associado à modalidade. Esse processo de transição de referências (ou paradigmas) seria justificado pela crítica às políticas pontuais e fragmentárias da EJA, reduzidas em reposição de estudos/escolarização. Nesse sentido, a ênfase na ELV se articula com outro paradigma, o de “sociedade do conhecimento”, e permeia tanto os documentos de organismos internacionais, em especial da UNESCO,

como os documentos governamentais e as pesquisas na área da EJA (VENTURA, 2008, p. 103).

Tais definições traduzem diretrizes para a modalidade, pautadas em concepções que nos impelem a questionar consequências ao processo educacional junto aos sujeitos em privação/restrrição de liberdade. Os documentos das conferências da UNESCO para a EJA validam as agendas globais para a educação definidas pelos organismos internacionais. Nessa transposição das indicações gerais da educação básica para a EJA, a UNESCO reafirma seu compromisso com a elaboração de políticas públicas voltadas à defesa: da educação para todos na perspectiva da (educação/formação) aprendizagem ao longo da vida; da formação de jovens e adultos produtivos capazes de se adaptarem, mas também apreenderem novos conhecimentos, desenvolvendo capacidades, habilidades e competências para um mundo em transformação (inserção de tecnologias, sociedade da informação ou do conhecimento); de pessoas que exerçam sua autonomia, responsabilidades e a cidadania de maneira ativa, crítica e criativa; da ordem democrática, promotora de diálogos para a justiça, eliminando as violências na consolidação de uma cultura de paz social.

Os eixos mencionados nos levam a questionar os propósitos do projeto educativo desenhado pela UNESCO cujas orientações têm sido apropriadas no contexto brasileiro, principalmente na dimensão conceitual, em especial a noção de ELV que, como aponta D'Avila (2012, p. 91), que tem como objetivo “consolidar um novo sistema educacional, ancorado na constante reposição de conteúdos formativos”, ou seja, transfere para a educação o papel de conformar uma nova ordem na qual os indivíduos, por eles mesmos, devem se preparar (por meio da educação) para sua constante reinserção nas demandas do capital. Tal abordagem infere nos documentos relacionados, vinculados com a UNESCO, a ideia de que seja possível “humanizar o capitalismo dado que não haveria outro projeto histórico possível”, o que se faria por meio da educação criando uma “nova sociedade” que pela documentação se configura como “extensão da noção de capitalismo humanizado, [...] reproduz a hegemonia burguesa capitalista sobre os trabalhadores, fazendo com que este seja reconvertido aos parâmetros do capitalismo hodierno cadenciado pelo processo de reestruturação produtiva” (D'AVILA, 2012, p. 95).

A partir dessa compreensão analisaremos nas subseções seguintes os documentos publicados pela UNESCO que evidenciam sua atuação

direta na construção de políticas públicas para a EJA em EPRL no contexto brasileiro.

4.3 DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EJA EM EPRL: ADEÇÃO ÀS ORIENTAÇÕES DA UNESCO

As sistematizações contidas em dois documentos publicados no Brasil pela UNESCO auxiliam a compreender a origem e os referenciais de importantes normativas da EJA em EPRL. São eles: 1. Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras (2006); e 2. Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania (2009). O conjunto de normativas nacionais ao qual nos referimos envolve as Diretrizes Nacionais para oferta de EJA em EPRL, alterações na Lei de Execução Penal referentes às atividades de ensino e garantia/ampliação de oferta educacional nas unidades penais. Os documentos expressam, pelos projetos e ações comprometidas com a consolidação de uma política nacional nessa área, certo empenho na materialização de um arcabouço legal alinhado aos pactos internacionais constituintes da agenda global para a educação. No contexto brasileiro, observamos que a UNESCO, como indutora de políticas, estabelece, por meio de suas iniciativas, uma agenda nacional para a educação, em que os “frutos” decorrentes de diversos eventos (encontros, seminários, conferências), assessorias, consultorias acabam tendo papel incontestável nas diretrizes federais e regionais.

O Projeto “Educando para a Liberdade” é resultado de parceria estabelecida entre os Ministérios da Educação e da Justiça do Brasil e da Representação da UNESCO, por meio do consórcio EUROSociAL¹²⁹,

¹²⁹ Nasce com a Cúpula de Guadalajara em 2004 em que chefes de Estado da América Latina, Caribe e da União Europeia reafirmaram, por meio da Declaração de Guadalajara, seus compromissos em torno da promoção e proteção dos direitos humanos. Sobre a temática educação em prisões, o consórcio EUROSociAL se desenvolveu em duas fases; a primeira (2005-2009), direcionada à promoção de eventos nacionais para definição das diretrizes educacionais na área. A segunda, iniciada em 2010, concluída em 2014, em que se mantiveram os mesmos objetivos, mas agora envolvendo os compromissos em defesa dos direitos humanos assumidos pelo Brasil nas cúpulas de Viena (2006), Lima (2008) e Madrid (2010) (EUROSOCIAL, 2017).

com apoio financeiro do governo japonês¹³⁰. Tem como foco se constituir enquanto referência fundamental para construção de uma política pública integrada e cooperativa da Educação de Jovens e Adultos e à Administração Penitenciária (UNESCO, 2006). O documento que sistematiza as experiências desenvolvidas por ações desse projeto, entre os anos de 2005 e 2006, encontra-se subdividido em quatro partes. Na primeira, trata da cooperação internacional e das parcerias governamentais que visam à promoção da inclusão social por meio da educação. Na segunda, traz resultados dos debates tecidos no Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, realizado em 2006. E na terceira e quarta partes, estão dois textos de especialistas na área, consultores da UNESCO, que tratam de aspectos pedagógicos da educação em prisões.

Esse Projeto explicita como essa iniciativa busca contribuir com o desenvolvimento da alfabetização e da EJA no sistema prisional,

¹³⁰ Ainda se faz necessário aprofundar investigações sobre a participação do Japão na elaboração de políticas educacionais para as prisões no Brasil, tendo em vista que esse país tem sido reconhecido historicamente pela rigidez, em vários sentidos, de sua política de execução penal. Alguns elementos podem não explicar, mas auxiliam a compreender essa inserção do país no cenário brasileiro. Primeiramente, cabe destacar que a taxa de encarceramento no Japão é considerada baixa e que a população prisional vem diminuindo nos últimos anos, como mostra a Relação da População Prisional Mundial (ICPR, 2015). Isso denota um movimento no âmbito das políticas para essa redução, embora exista um constante investimento em ampliação de vagas no sistema prisional japonês. Outra questão frequentemente noticiada em relação à população japonesa de modo geral, o que envolve o grupo de pessoas encarceradas, se refere ao seu rápido envelhecimento e as consequências disso para sua economia. Além disso, o modelo econômico capitalista do país, que nasce num contexto de dependência dos EUA – no pós-guerra, apesar de “bem-sucedido entre as décadas de 1950/1980, passa por dificuldades desde os anos 1990” que têm exigido a desregulamentação e a internacionalização de sua economia, assim como ajustes fiscais (GUIMARÃES et al., 2016, p. 04). Uma das consequências vivenciadas desse processo no país é a dissolução dos vínculos formais de trabalho, resguardados para um segmento específico/limitado de trabalhadores, ou seja, “o trabalho temporário, ao reduzir custos e conferir maior flexibilidade, contribui para que as empresas possam arcar com práticas como o emprego vitalício” para uma parcela (“privilegiada”) de pessoas (GUIMARÃES et al., 2016, p. 17), por isso uma das estratégias para superação da crise econômica japonesa, assim como de outros países, tem sido a exploração de novos mercados (em países considerados periféricos), sobretudo em busca da mão de obra desvinculada dos direitos trabalhistas.

conforme a agenda da Educação para Todos, do Marco de Ação de Dakar, os objetivos da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), seu Plano de Ação e proposições do programa Alfabetização para o Empoderamento (*Literacy for Empowerment, LIFE*). Por essa razão, o Projeto “Educando para a Liberdade” compromete-se diretamente com deliberações das CONFINTEAs.

A publicação intitulada *Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania*, de 2009, apresenta textos com posições institucionais e produções científicas que sistematizam conhecimentos e reflexões sobre o tema educação em prisões. Articula-se às ações do Projeto “Educando para a Liberdade” e registra sistematizações do II Seminário Nacional Consolidação das Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário, realizado em 2007, e do Encontro Regional da América Latina de Educação em Prisões, ocorrido em 2008. É fruto da parceria do Brasil com agências como a UNESCO, a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)¹³¹ e a Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID)¹³², também por meio do consórcio EUROsociAL.

¹³¹ Criada em 1949, informa – em seu sítio – que se trata de um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional. Possui como objetivos “fortalecer o conhecimento, a compreensão mútua, a integração, a solidariedade e a paz entre os povos ibero-americanos através da educação” [...] “defesa dos direitos humanos, assim como apoiar as mudanças que permitam uma sociedade mais justa para a América Latina [...], intercâmbio das experiências de integração econômica, política e cultural produzidas nos países europeus e latino-americanos, [...] conseguir que os sistemas educativos cumpram uma tripla função: humanista, desenvolvendo a formação ética, integral e harmoniosa das novas gerações; democratização, assegurando a igualdade de oportunidades e a equidade social; e produtiva, preparando para o trabalho e favorecendo a inserção laboral, [...] analisar as implicações do desenvolvimento científico-técnico sob uma perspectiva social e aumentando a sua avaliação e a compressão dos seus efeitos por todos os cidadãos”. Suas ações atuais se integram ao programa compartilhado “Metas Educativas 2021”, fruto de um pacto firmado em 2008 entre os países-membros para o desenvolvimento da educação básica em busca de “liberdade, igualdade e desenvolvimento” (OEI, 2018).

¹³² Criada em 1988, é responsável pela concepção, implementação, gestão dos projetos e programas de cooperação para o desenvolvimento e ação humanitária

O consórcio EUROsociAL, criado em 2004, apenas um ano antes do início do Programa “Educando para a Liberdade” no Brasil, em 2005, está vinculado com a Comissão Europeia para a cooperação entre a Europa e a América Latina. De acordo com informações constantes em sua *homepage*, trata-se de uma rede que objetiva “contribuir para mudanças nas políticas públicas que melhoram a coesão social através da aprendizagem entre pares e experiências de intercâmbio”. Reitera, ainda, inúmeras vezes, que tem a pretensão de colaborar na “concepção, reformas e/ou implementação de políticas públicas que visam à coesão social na América Latina”. Para isso, o programa conta com um Comitê Diretor composto por “especialistas e organismos internacionais (CEPAL, Centro de Desenvolvimento da OCDE e Fundação UE-ALC) que apoiam a construção da visão e da estratégia do programa”. Ademais, afirmam combinar diferentes instrumentos (missões, visitas de intercâmbio, seminários, cursos de treinamento etc.), sempre em busca de maior eficácia para as intervenções que detêm uma flexibilidade e são cíclicas (planejamento, execução e resultados).

Quanto ao funcionamento, o consórcio EUROsociAL (2017) busca atuar como facilitador, disponibilizando experiências latino-americanas ou de países europeus, traduzindo como sua missão o compartilhamento de “elementos inovadores” viabilizadores dessas reformas, oferecendo serviços de consultoria. Dentre os temas ou ações do Programa, agrupados em eixos estratégicos, estão: 1. Políticas sociais para coesão social por meio da Proteção Social, do Emprego, da Saúde e acesso à Educação; 2. Financiamento de políticas públicas; 3. Governança Democrática; 4. Justiça e Segurança.

Sob esse enfoque, o programa trabalha em parceria com o Brasil, por meio de boa parte dos seus Ministérios, dentre eles: Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Ministério Público Federal, Ministério da Justiça e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ou seja, em cinco áreas que incidem diretamente em políticas públicas: educação, trabalho, saúde, fiscalização e justiça.

A EUROsociAL (2017), enquanto rede, destaca sua preocupação em relação à desigualdade na América Latina, apontando como soluções ações em prol da coesão social, “entendida como o bem-estar baseado

com recursos próprios ou por meio da colaboração de outras instituições nacionais, internacionais e organizações não governamentais. Encontra-se vinculada com a União Europeia e do sistema das Nações Unidas (AECID, 2018).

na igualdade de oportunidades, com sentido de pertença e solidariedade”. Desse modo, se revela como “conceito evasivo e multidimensional, mas ao mesmo tempo é inteligente, abrangente” e une as nações “em torno de um projeto comum”. O programa apresenta, pois, sua capacidade de cooperação no campo das políticas públicas necessárias para: “melhorar o acesso a direitos e serviços sem discriminação; reduzir as lacunas entre indivíduos, grupos e territórios; proporcionar oportunidades iguais; e para proteger as populações vulneráveis”.

Apesar de não se definir como capaz de produzir mudanças nesse âmbito, o programa se intitula como apoiador dos processos ou, ainda, uma “influência positiva”. Ao mesmo tempo, o site da rede garante que não impõe, diante de demandas mapeadas no contexto latino-americano, “modelos exógenos”, isto é, apenas “apresenta exemplos de outras políticas que possam servir de inspiração” e apresentar resultados concretos.

Muito pouco se tem investigado a respeito do papel da rede EUROsociAL na definição de políticas públicas educacionais. Encontramos uma discussão que busca aprofundar questões a esse respeito em Aluisi (2015), o qual busca compreender a concepção pedagógica e o papel atribuído à educação pelo programa de cooperação da EUROsociAL investigando possíveis alinhamentos com a configuração econômica neoliberal. Nesse estudo, está problematizada a relação de intercâmbio, cooperação e integração proposta, geralmente, por agências internacionais, em que as regras acabam estabelecidas de modo desigual. Indaga, ao colocar sob suspeita as relações diplomáticas entre países dos continentes: em que medida europeus desejam realmente se integrar e cooperar com latino-americanos? E acrescenta que “pode haver um motivo muito maior para esse interesse entre os colonizadores e os colonizados, um neocolonialismo disfarçado de boas intenções” (ALUISI, 2015, p. 11).

De acordo com Aluisi (2015, p. 34), o consórcio organizou suas ações em duas fases. Na primeira (2005-2010), atuou de modo direto nas áreas da educação, do emprego, de impostos, da justiça e saúde, buscando a implementação de políticas para melhorar a coesão social. De acordo com as orientações da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), do Conselho da Europa e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), os programas vinculados ao consórcio EUROsociAL estruturaram-se em três eixos: Acesso – “O acesso ao bem-estar, igualdade de oportunidades, sem discriminação”;

Estado – “O Estado, políticas públicas sustentáveis para a coesão social”; e Cidadania – “uma cidadania ativa que gera sentido de pertencimento, identidade e segurança”.

Na segunda fase, iniciada em 2010, concluída em 2014, mantiveram-se os mesmos objetivos, mas de modo mais pontual foram considerados os compromissos assumidos nas Cúpulas de Guadalajara (2004), Viena (2006), Lima (2008) e Madrid (2010). Essa implementação envolveu os países europeus: Alemanha, França, Itália e Espanha; e latino-americanos: Brasil, Colômbia e El Salvador.

No âmbito da educação, a rede EUROsociAL estabelece regras que condicionam o financiamento de ações em países que buscam executar os programas com foco no combate ao insucesso e à evasão escolar. Diante disso, suas ações consistem em: 1. Reforço das políticas e estratégias de permanência no ensino obrigatório; 2. Melhoria dos modelos pedagógicos e de organização institucional para viabilizar a aprendizagem dos alunos; 3. Construção de argumentos econômicos, com análise custo-benefício que respaldem mudanças técnicas, organizacionais e pedagógicas; 4. Disseminação e construção de espaços transversais para diálogos e uma abordagem intersetorial (ALUISI, 2015, p. 36).

Com vistas às proposições do referido consórcio, cabe lembrar que, ao final do século XX e início do XXI, emergiram das agências multilaterais uma série de documentos orientadores para os sistemas educacionais de países considerados periféricos, em especial da América Latina, totalmente vinculados às políticas econômicas em curso. Por essa razão, “educação, cidadania e inclusão social passaram a ser vistas [...] como imperativas às nações, [...] e expressões antes características de reivindicações populares” surgem forjando bases para um consenso global (SHIROMA, 2001, p. 01).

A OEI é uma organização intergovernamental internacional especializada em educação, ciência e cultura que apoiou a criação da Rede Latino-americana de Educação em Prisões (RedLECE)¹³³,

¹³³ Foi criada no marco do projeto EUROsociAL-Educação, financiado pela Comissão Europeia, durante um seminário sobre “Educação em prisões” em 2006. A partir disso se iniciou um movimento governamental que, junto da rede, promoveu eventos sobre o tema em diversas regiões do mundo, como na Europa, por ter o objetivo de intercambiar experiências e buscar a consolidação de práticas para institucionalização de uma política educativa no sistema penitenciário na América Latina. De acordo com Julião (2017, p. 124), pelo fim do financiamento da Comunidade Europeia, em 2010, a RedLECE “ficou

financiada pela Comissão Europeia e liderada pelo Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (CIEP) do Ministério da Educação Nacional da França. Essa união das agências se justifica pelo compromisso assumido por elas com o fortalecimento das capacidades institucionais e sociais na busca pelo aumento do grau de coesão social. Há, portanto, um alinhamento dessa iniciativa com metas direcionadas para a superação do analfabetismo do Plano Ibero-americano de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos (PIA). Esse Plano assume as orientações e compromissos internacionais fixados na Agenda para o Futuro, das CONFINTEAs, das iniciativas Educação para Todos, da UNESCO, dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC) e na agenda proposta para a Década, das Nações Unidas para a Alfabetização.

Em ambos os documentos, um dado importante se constitui como elemento-chave para a compreensão do que respaldam as iniciativas nesse campo: as inúmeras justificativas para a presença da UNESCO no projeto em parceria com órgãos de governo. Nessa linha, a “participação estratégica” da UNESCO, segundo o documento, permitiu a inserção do tema educação em prisões no debate internacional envolvendo a garantia dos direitos humanos fundamentais, como previsto nos principais instrumentos do direito internacional, dentre eles: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e, especificamente no caso da população prisional, as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos. A UNESCO aparece, portanto, como agência responsável por assegurar o acesso aos direitos sociais e, nessa abordagem, como instância genuinamente capaz de promover estratégias

acéfala e não tem conseguido manter o previsto na sua instituição”. Diante disso, as Universidades Federais Fluminense, de São Carlos e da Paraíba organizaram, em 2014, o Encontro Latino-americano de EJA em EPRL, reunindo gestores, pesquisadores e profissionais para retomada de articulação da RedLECE. Atualmente o sítio da rede encontra-se desativado e uma publicação recente, de pesquisadoras vinculadas ao Ministério da Educação da França, aponta que entre os anos de 2005-2009 houve grande avanço no debate sobre educação em prisões nos países latino-americanos, contudo, a RedLECE, desde 2010, tem operado “sem evoluções”, pois a “falta de financiamento impede a materialização dos projetos de cooperação” aos quais se propunha (RODRIGUEZ; VIVANCOS ALIGANT, 2018, p. 84).

que viabilizem os alicerces de uma cultura global da paz (UNESCO, 2006; 2009).

O debate reafirma esse compromisso do Brasil com a promoção dessa cultura de paz, meta da UNESCO estabelecida no Congresso Internacional sobre a Paz nas Mentes dos Homens (Costa do Marfim, 1989), consolidada na Declaração e Programa de Ação para uma Cultura de Paz (1999). Assim, os projetos na área da educação em prisões contribuem para criar estratégias que visam à “redução da violência urbana por meio da educação para a inclusão social da população prisional” (UNESCO, 2006, p. 16).

Nessa articulação, com enaltecimento da intervenção da UNESCO, se estabelecem relações da mesma com as deliberações da Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFINTEA V), pela qual se previu o papel dos governos no provimento à população prisional de “informação e acesso a diferentes níveis de educação e formação”, assim como desenvolvimento de “programas holísticos de educação nas prisões, com a participação de presos e presas, a fim de atender às suas necessidades e aspirações de aprendizagem”, facilitando e encorajando a oferta de atividades educacionais “por organizações não-governamentais, professores e outros educadores” (UNESCO, 2006, p. 17; 2009, p. 13-14).

Portanto, a presença da UNESCO vem fundamentada pelo seu papel em “zelar” junto aos países pela busca do que vem sendo pactuado nas últimas décadas, no tocante ao direito à educação desses jovens e adultos. Visa, dessa maneira, a apoiar a consolidação dos objetivos terceiro (promoção da educação de jovens e adultos) e quarto (redução do analfabetismo adulto) da Agenda Educação Para Todos (EPT), criada em Jomtien (1990), com metas reafirmadas em Dakar no ano 2000. Objetiva também contribuir para a promoção da alfabetização e da EJA no sistema prisional, com base nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), firmados na Cúpula do Milênio para superação mundial da pobreza, em Nova York (2000), e também para as finalidades da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) e de seu Plano de Ação. Na Cúpula do Milênio, realizada em 2000, com a presença de 189 países, foram elencados oito pontos prioritários a serem enfrentados pelos governos e sociedades no mundo. O primeiro consiste em “erradicar a extrema pobreza e a fome”, enquanto o segundo apresenta como meta a universalização do Ensino Fundamental (SHIROMA; EVANGELISTA, 2006, p. 47).

Em substituição aos ODMs, as metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs) adotadas em assembleia geral da ONU no ano de 2015 “compreendem a transformação econômica, a promoção de justiça social e a proteção ambiental”. Um dos ODSs prevê que até 2030 seja garantida educação equitativa e inclusiva de qualidade capaz de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Com base nisso, foram estabelecidas sete metas que se relacionam com garantias para a EJA: 1) acesso para todas as mulheres e homens à educação pós-secundária vocacional e técnica de qualidade, incluindo o ensino superior, com custos acessíveis; 2) aumento da proporção de jovens e adultos com habilidades relevantes, incluindo aquelas técnicas e vocacionais para empregabilidade, trabalho decente e empreendedorismo; 3) que todos os jovens e uma proporção dos adultos, tanto homens quanto mulheres, alcancem letramento e numeracia (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 204). Entretanto, essas metas representam desafios incipientes e se colocam numa visão instrumental e privatista da EJA, submetendo-a às demandas do mercado de trabalho ao invés de assegurar efetivamente a educação como um direito.

A renovação dos compromissos em prol da EPT e das estratégias dessa iniciativa ocorreu na Coreia do Sul, no ano de 2015, e deu origem à Declaração de Incheon, assinada por mais de cem países durante o Fórum Mundial de Educação. Nela se afirma que Estados devem assegurar que todos os jovens e adultos, especialmente meninas e mulheres, alcancem níveis relevantes de proficiência em letramento e matemática e adquiram habilidades para a vida, e que sejam providos com aprendizado de adultos, educação e oportunidades de formação (UNESCO, 2015, p. 03). Ainda que as formulações da EPT sejam menos abstratas, se comparadas aos ODSs, elas, do mesmo modo, “não propõem a universalidade do direito dos adultos à alfabetização e à educação ao longo da vida, nem recomendam sua gratuidade” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 205).

Cabe destacar que os compromissos firmados na CONFINTEA VI perderam, na opinião de Di Pierro e Haddad (2015), a relevância no plano internacional, pois o monitoramento dos acordos firmados ficou sob a responsabilidade do Instituto da UNESCO para a Educação ao Longo da Vida, em Hamburgo, que divulgou (em 2009 e 2013) Relatórios Globais sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos. Todavia, a produção desses relatórios possui limitações pela ausência de informações nacionais, “o que compromete sua relevância e impacto, indicando também descompromisso de grande parte dos países com o

monitoramento e a melhoria das políticas de EJA” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 205).

Como agência líder da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), considerando suas finalidades constantes no Plano de Ação, a UNESCO criou o programa Alfabetização para o Empoderamento (Literacy for Empowerment – LIFE) de indivíduos e comunidades, com estratégias para contribuir na implementação, entre 2006-2015, para alcançar as metas da Educação para Todos, direcionadas aos países com 50% por cento da população analfabeta ou com mais de 10 milhões de pessoas sem domínio de leitura/escrita.

Esses interesses relativos à consolidação dessa agenda global da educação têm a ver com a imposta reestruturação produtiva e suas graves consequências às populações, em especial a precarização do emprego no território latino-americano, o que evidencia a disputa entre mercados dos países periféricos para permanência como foco de investimentos. Shiroma e Evangelista (2011, p. 43) advertem duas possibilidades restantes aos países periféricos diante da “oferta de força-de-trabalho a baixo custo, abertas pelo fim do socialismo [...], ou se adequavam e ofereciam melhores condições de auto-exploração ou seriam esquecidos”.

Por trás dessa lógica encontram-se estratégias que visam à produção de um consenso: “países que não conseguissem atingir um determinado patamar educacional não teriam chances de concorrer no mercado mundializado” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2006, p. 43). Isso viabiliza o domínio dos países titulares de poder político e econômico global, exercido, em muitos casos, pelas agências internacionais.

Tem-se adotado uma “aparência benevolente do capital” nos textos da política educacional desde os anos 90. Esta tem se tornado fonte de resposta aos problemas humanos advindos da exclusão social, capaz de, paralelamente, ampliar a qualificação profissional para o mercado de trabalho, assegurando, por artifícios diversos, a contenção dos indivíduos das classes empobrecidas. Historicamente, o Brasil tem se revelado como “guardião de valores históricos da nossa forma particular de dominação burguesa e da mentalidade de longa duração herdada do período colonial e escravista, que, em simultâneo, busca firmar sua integração subalterna no atual cenário internacional” (RUMMERT et al., 2013, p. 717).

Nos anos de 1990, o ataque contra a pobreza, defendido por organismos multilaterais, preconizava o uso intensivo de mão de obra

consonante à garantia de serviços sociais. Isso se altera nos anos 2000, quando o cerne do suposto enfrentamento da pobreza, vinculada essencialmente à incapacidade para consumo de bens materiais, está voltada ao “desenvolvimento de oportunidades, autonomia e segurança para os pobres, [...] que exigirá do governo, sociedade civil, setores privados e dos próprios pobres que empreendam ações” contando com a cooperação internacional (SHIROMA; EVANGELISTA, 2006, p. 49).

Nessa abordagem, o combate à fome, por exemplo, acaba tendo seu lugar ocupado pelo combate à ausência de oportunidades. Com isso, a pobreza se distancia dos aspectos econômicos que a produzem, aproximando-se de suas variantes em termos sociais, culturais, políticos e, sobretudo, individuais. Nesse sentido, a própria noção de pobreza, diante dessa tentativa de homogeneização de sua compreensão, necessita ser problematizada, pois seu entendimento exige que a situemos em sua historicidade, tendo em vista as trajetórias de lutas travadas pelo atendimento às demandas humanas em favor de uma vida mais digna às pessoas.

De antemão, podemos observar esse fenômeno analisado por Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428), que revela uma “guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional” em substituição parcial ao expresso na década de 1990 nos documentos vinculados às agências internacionais, em que preponderavam argumentos em defesa da “qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia”.

Essa virada, no caso da EJA em EPRL, mediante análise dos documentos, se evidencia nos parâmetros da área por uma “ferrenha” defesa aos direitos humanos (sociais) – dentre os quais figura a educação – necessários à democracia e também pela recorrente ênfase em conceitos como: justiça, coesão e inclusão social; ressocialização, reinserção ou reintegração social; resiliência (como sinônimo de restauração, recuperação, resistência e reconstrução); autonomia; cidadania; emancipação; socioeducação (como educação para socialização); educação popular; equidade e igualdade; oportunidade; diálogo (como construção coletiva); cultura de paz; tolerância; diversidade; flexibilidade; segurança e liberdade; comprometimento; redes de cooperação; empoderamento; aprendizagem ao longo da vida; competências e habilidades; empregabilidade; empreendedorismo; entre outros. Os termos qualidade e avaliação, já utilizados em preceitos reformadores da década de 1990, permanecem em destaque.

Os documentos mencionados denotam isso por um apelo à garantia de direitos fundamentais de todos os cidadãos e de inclusão das pessoas privadas de liberdade para consolidação de uma ordem democrática, através da transformação de nossa realidade (UNESCO, 2006; 2009). A “face humanitária do capital” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011) se revela por meio da educação nesse tipo de abordagem, atrelada com estratégias viabilizadoras da reforma que supõem a constituição de espaços para o diálogo e construção coletiva. Torna-se necessário, contudo, nos mantermos alerta para a legitimidade desse lócus de disputa que abriga contradições que tanto podem trazer avanços em termos de oferta da Educação Básica, como servirem à aceitação passiva de um projeto societário que impõe uma lógica educacional. Isso enseja manter, como preconiza Wacquant (2011, p. 178), maior vigilância ao papel decisório que institutos de consultorias vêm desempenhando em suas jornadas internacionais para “profusão de fórmulas no âmbito das políticas públicas”.

O movimento disseminador de ideias trabalha para redefinição dos perímetros da atuação do Estado, mediante a defesa, como exposto anteriormente, de uma “teoria política contemporânea que designa a ampla esfera pública”, a responsabilidade de garantia e manutenção dos direitos sociais, não mais ao aparato estatal (UNESCO, 2006).

Na sequência, apresentaremos concepções educacionais desses dois documentos – 1. Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras (2006); 2. Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania (2009) – e suas articulações com diretrizes da UNESCO, na intenção de compreender, além do papel atribuído à educação em prisões, aspectos que refletem no trabalho de professores(as) da EJA em EPRL.

4.3.1 Discussões inauguradas no cenário brasileiro

O projeto “Educando para a Liberdade” teve dois ciclos: o primeiro de 2005 a 2006 e o segundo entre 2007 e 2008. Carreira e Carneiro (2009, p. 29), da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, em relatório que mapeia a oferta de educação em prisões no Brasil, afirmam, com base em informações disponibilizadas pelo MEC, que esse Projeto se configura como “estratégia da política de jovens e adultos vinculada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio dos Planos de Ação Articulada (PAR-Prisionais)”. Seu

objetivo principal era então o de elaborar ações articuladas entre diferentes instituições responsáveis pela garantia das condições de oferta educacional em unidades penais.

O referido Projeto resultou do Protocolo de Intenções firmado entre os Ministérios da Justiça e Educação, em consonância às prescrições da ONU constantes no *Manual para a Educação Básica nos Estabelecimentos Penitenciários* (UNESCO, 1994). Ficou definido que a oferta educacional deveria desenvolver a autonomia, ampliando conhecimentos da educação básica, trabalhando aspectos mental, físico, social e espiritual das pessoas em privação de liberdade. As ações deveriam se constituir como política pública para garantia de direitos, rompendo com uma lógica assistencialista. Precisariam, também, se mostrar capazes de contribuir para a restauração da auto-estima, com a redução de vulnerabilidade e o retorno ao convívio social, como aponta o coordenador das ações de educação em prisões na época, Carlos José Pinheiro Teixeira – atual coordenador-geral de Alfabetização da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC.

Esse Projeto busca demonstrar uma trajetória das discussões feitas no Brasil em torno do direito à EJA em EPRL e, a partir disso, identifica/define as linhas de atuação no âmbito das políticas públicas educacionais. Teixeira (2010, p. 15-16) considera que nesse momento ocorreu uma ruptura da relação mecânica que havia entre as práticas educativas na prisão e a reintegração social do presidiário, na medida em que se reconheceu a educação como “direito fundamentalmente humano” e que “o homem privado de liberdade” fosse considerado como portador desse direito.

O documento¹³⁴ em análise, logo em sua apresentação, expõe que essa iniciativa intenta e ousa “transpor os muros das prisões brasileiras

¹³⁴ Na intenção de mapear os termos recorrentes do Projeto “Educando para a Liberdade” (UNESCO, 2006), realizamos um levantamento obtendo os seguintes resultados: para se referir às pessoas (30 vezes) em privação de liberdade, preso/a (99), sujeito (10), educando (9), indivíduo (9), detento (8), aluno (4), recluso (3), encarcerado (2) e estudante/trabalhador (0). Aos professores (13), educador (17), instrutor (1), monitor (1) e docente/formador/facilitador (0). Aos propósitos da educação nas prisões: inclusão/inclusiva/o (24), democracia (18), solidário/solidariedade (13), diversidade (12), paz/pacificação/tolerância (10/2/3), transformar/ção/mudança (8/2), atitude/comportamento (10/5), reintegração (9), aprendizagem/educação ao longo da vida (0/7), tratamento (6), cidadania (6), oportunidade/chance (6/1),

desde uma perspectiva de afirmação dos direitos fundamentais de todos os cidadãos e de inclusão das pessoas privadas de liberdade na realização cotidiana daquele ideal de democracia” (UNESCO, 2006, p. 07). Chama atenção a redundância do título, que nos leva a questionar qual projeto educativo (incluindo a EJA) não pressupõe em sua base educar para a liberdade.

A primeira parte apresenta reflexões sobre conquistas obtidas a partir da cooperação internacional e de parcerias governamentais para promover a “inclusão social pela educação” (UNESCO, 2006, p. 11). Em sequência, traz um relatório das ações desenvolvidas a partir do projeto, com foco nos desdobramentos ocorridos entre 2005 e 2006 no país, e se configura como “documento referencial tirado dos proveitosos debates realizados com representantes de todos os Estados da Federação” (UNESCO, 2006, p. 07). Na sua segunda parte, apresenta dois textos de especialistas internacionais, os quais discutiremos adiante. O Projeto se revela como iniciativa destinada a contribuir para a transformação da realidade social, no tocante às prisões, de modo a “inscrever no imaginário e nas práticas dos governos e da sociedade civil” novas possibilidades (UNESCO, 2006, p. 12).

Na etapa inicial, o projeto se propôs a diagnosticar a situação brasileira quanto à oferta educacional nas prisões. Com isso, identificou dois grandes desafios enfrentados pelos órgãos ministeriais: a falta de garantias quanto à assistência prevista em lei às pessoas privadas ou em restrição de liberdade, incluindo nisso o direito à EJA; e a ausência de referenciais para oferta educacional com maior qualidade, considerando as demandas desse público. Como proposição para essas duas frentes de ação, apresenta a necessidade em pautar a educação num processo que

trabalho/renda/emprego/empreender (20/3/3/1), formação ou educação profissional/continuada (6), autonomia/autônomo/a (5), diálogo (5), competência/habilidade (4/1), recuperação (3), reconstrução (3), resiliência (2), restauração (2), emancipação/emancipatório/a (2), educação popular (2), empoderamento (2), inovar/ção (2), ressocialização/reinserção (0/1), des/igualdade/equidade (2/1/1), socioeducação/socialização (0/1), coesão/justiça social (0), dignidade/protagonismo (0) e crítico/criticidade (0). Quanto à oferta (22) e ao contexto: sociedade civil (12), avaliar/avaliação (12), sistema de justiça (10), cooperação (10), comprometimento/compromisso (10), violência (9), redes/parceria (8/6), qualidade (7), segurança (6), direitos humanos/fundamentais/sociais (5), educação não formal/formal (4/1), marginal/vulnerável/excluído/exclusão (3), direito à educação (2), ONG (2), voluntário (2), e flexibilidade (2).

permita a “restauração da autoestima e [...] reintegração posterior do indivíduo à sociedade” para, conforme finalidades da Educação Básica, oportunizar “a realização pessoal, o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho” (UNESCO, 2006, p. 14). Em complemento, enfatiza a importância de a educação nesses espaços, “além de seus aspectos formais de conteúdos adequados de formação e maturidade dos educandos”, tomar por base o desenvolvimento da resiliência, compreendida como “a capacidade de o indivíduo recuperar-se psicologicamente e resistir a situações de violência e adversidade, reconstruindo seus laços afetivos, sociais e profissionais” (UNESCO, 2006, p. 14).

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o documento expressa a importância da oferta educacional, assistência a ser prestada pelo Estado, destaca que esse processo de educação deve oferecer ao indivíduo condições para que ele (por ele mesmo), de modo “autônomo”, independente, possa buscar sua “recuperação psicológica e social” (UNESCO, 2006, p. 14). Isso indica uma das contradições constatadas, sob um discurso de que essa pessoa deva, por meio da educação, “tornar-se sujeito da própria história”. Há uma abordagem que se sobressai defendendo uma educação “associada à oferta de opções de profissionalização e de geração de renda” (UNESCO, 2006, p. 14).

Tendo em vista esses objetivos de atuação, as dimensões do projeto “Educando para a Liberdade” envolveram: 1. a mobilização e conexão das pastas da Educação e da Administração Penitenciária nos estados para oferta educacional, no intuito de organizar as responsabilidades, evitando assim possíveis omissões das partes envolvidas. 2. As identidades e as práticas dos profissionais envolvidos direta ou indiretamente com atendimento educacional em estabelecimentos penais. 3. Aspectos pedagógicos.

Com relação à primeira dimensão, a solução apontada previa o fortalecimento de um canal para interlocução interinstitucional através dos seus dirigentes. No tocante à segunda, foi enfatizada a necessidade em prover formação diferenciada aos professores, tendo em vista as características dos estudantes e desses espaços, considerando também os conflitos que prejudicavam garantias de direitos às pessoas presas, entre profissionais do setor de segurança e da assistência. Para as questões pedagógicas, os desafios estavam, naquele momento, situados na distância da educação em prisões, dos contributos acumulados no campo da educação no que se referia à EJA e à educação popular. Diante disso,

tal aproximação deveria ser pensada a partir da indagação: “como assegurar que a educação nas prisões ajude a promover a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos?” (UNESCO, 2006, p. 19).

Pelas dimensões de atuação do Projeto “Educando para a Liberdade”, foram realizadas oficinas que culminaram no I Seminário de Articulação Nacional e na Construção de Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário (2005). Esse e outros seminários posteriores (2006) possibilitaram a coleta de subsídios para uma política pública com orientação nacional sobre educação nas prisões, ao passo que estimularam parcerias entre estados. Legitimaram-se, assim, como espaços de construção coletiva envolvendo gestores vinculados às pastas de Educação e de Administração Penitenciária, educadores, agentes penitenciários, pesquisadores e especialistas. O Ministério da Justiça e o Ministério da Educação lançaram linhas de investimentos, beneficiando seis estados (Ceará, Paraíba, Goiás, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Tocantins), nas áreas de apoio à coordenação da oferta de educação no sistema prisional; formação dos profissionais envolvidos na relação de ensino-aprendizagem e elaboração/impressão de material didático (UNESCO, 2006).

Diante desses movimentos, para viabilizar a participação dos estudantes, a alternativa adotada resultou no Projeto Teatro do Oprimido nas Prisões¹³⁵. Com essas atividades e discussões realizadas durante os seminários, duas questões atinentes às políticas públicas nesse âmbito tomaram centralidade: “houve um “ato-debate” em favor da remição da pena pelo estudo e uma mesa com outros setores de governo para discutir uma possível inter-relação entre a oferta de educação e a promoção de outros direitos sociais, como o caso do trabalho” (UNESCO, 2006, p. 22).

Como resultados desse projeto executado em dois anos estão: Protocolo de Intenções firmado entre os ministérios da Educação e da

¹³⁵ O Projeto Teatro do Oprimido nas Prisões utiliza a técnica de teatro-fórum como estratégia para estabelecer o diálogo e gerar compromissos de transformação no sistema prisional. Após oficinas de capacitação na metodologia do teatro-fórum, os diversos atores do sistema produzem peças de teatro trazendo à tona situações de opressão que fazem parte do seu cotidiano. As produções são apresentadas em eventos públicos dentro e fora das prisões, inaugurando um fórum em que autoridades e sociedade se fazem presentes. A condição de desumanidade do sistema se revela e nos interpela. A indiferença começa a dar lugar à solidariedade e a novas perspectivas e atitudes em relação aos problemas (UNESCO, 2006, p. 21).

Justiça para oferta de educação nas prisões; Resoluções nº 23/2005 e nº 22/2006 com adequações do Programa Brasil Alfabetizado no sistema penitenciário; aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio¹³⁶ para educandos privados de liberdade e possibilidade de acesso à universidade por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni); mudança na aplicação dos recursos públicos à educação nas prisões – o “governo federal em dois anos passou a investir recursos em quase metade dos estados brasileiros, na melhoria dos sistemas públicos de EJA nas prisões” (UNESCO, 2006, p. 29); inserção da educação prisional na pauta da EJA, com abordagem do tema em eventos e produções na área; movimentos em prol da remição da pena pelo estudo e mediante certificações de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior; realização de um Concurso Literário; a busca pelo respeito do voto do(a) preso(a) na condição de provisório(a). Outro aspecto destacado como conquista se refere ao “intercâmbio regional e inter-regional sobre o tema”, por meio do Consórcio EUROsocial¹³⁷ para criação da Rede Latino-Americana pela Educação nas Prisões.

O documento do Projeto “Educando para a Liberdade” (2006) sob análise, num segundo momento, traz centralidade às discussões feitas no I Seminário Nacional pela Educação em Prisões, realizado em Brasília, no ano de 2006, cujo intuito era o de “criar condições e possibilidades para o enfrentamento dos graves problemas que perpassam a inclusão social de apenados e egressos do sistema penitenciário” (UNESCO, 2006, p. 33). Essa argumentação nos conduz a um entendimento da educação como a “redentora”, ou seja, de que o acesso a ela possa ser ao mesmo tempo causa e solução para a exclusão social.

Convém ter em vista que a naturalizada não oferta de educação nesses espaços se compatibiliza a elementos menosprezados nesse sentido, como: “o acúmulo teórico e prático de que o país dispõe no terreno da EJA [...]”; a singularidade do ambiente prisional e a pluralidade de sujeitos, culturas e saberes presentes na relação de ensino-aprendizagem”; e a importância da educação para a “reintegração social” dessas pessoas (UNESCO, 2006, p. 35).

Os resultados desse seminário foram organizados em relatório com três eixos, contendo cada um deles seu conjunto de ações. O

¹³⁶ O ENEM foi aplicado em estabelecimentos penais de oito estados do país, alcançando 141 unidades prisionais.

¹³⁷ Algumas publicações apresentam “conquistas” obtidas a partir de programas vinculados ao consórcio no Brasil (LEAL, 2016; BRASIL, 2006).

primeiro, “Gestão, Articulação e Mobilização”, reúne vinte e uma propostas para atuação da União, dos estados e da sociedade civil, na elaboração, efetivação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas para a educação nesses espaços. O segundo, “Formação e Valorização dos Profissionais Envolvidos na Oferta”, está composto por oito iniciativas que visam à qualidade da formação e do trabalho dos profissionais dessa área (gestores, educadores, agentes penitenciários e operadores da execução penal). No terceiro eixo estão as questões vinculadas aos “Aspectos Pedagógicos”, em seus fundamentos legais e conceituais da EJA e da educação popular, com nove proposições delineadas como essenciais à oferta da educação nas prisões, “calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo” (UNESCO, 2006, p. 40).

Dentro do primeiro eixo constam as seguintes ações: a União como fomentadora e indutora de políticas públicas educacionais nesse âmbito; atuação conjunta dos estados e municípios na gestão e coordenação de oferta educacional por meio do órgão de administração penitenciária e Secretaria de Educação; estabelecimento de parcerias com outras áreas de governo, universidades e organizações da sociedade civil; educadores dos quadros da Secretaria de Educação, selecionados por concursos públicos e com remuneração que condiga às especificidades do cargo; adequações de infraestruturas; atendimento pertinente ao regime de pena, aos perfis mapeados e à diversidade (inclusão, acessibilidade, gênero, etnia, credo, idade etc.); direito de remição da pena pelo estudo; implementação de dinâmicas que viabilizem a permanência e continuidade da escolarização; atividades laborais integradas à educação que não sejam exploração de mão de obra, compatíveis com o acesso aos estudos; implantação de política de incentivo à leitura para a comunidade prisional (bibliotecas); disseminação para incentivo da participação em atividades educacionais (UNESCO, 2006).

Como anteriormente mencionado, o Projeto “Educando para a Liberdade” traz dois textos que embasam definições no campo das políticas públicas para educação em espaços de restrição e privação de liberdade. Um deles é de autoria do belga especialista na área, pesquisador vinculado ao Instituto da UNESCO de Aprendizagem ao Longo da Vida, Marc De Maeyer¹³⁸ (2006, p. 44), intitulado *Aprender e*

¹³⁸ Autor de diversos artigos na área traduzidos no Brasil e utilizado como referencial na produção acadêmica nacional, conforme apresentamos na terceira seção desse trabalho.

Desaprender, e apresenta reflexões em torno da indagação: “o que se aprende na prisão e por quê?”.

Para o autor, nas prisões se aprende muito rápido porque existem coisas essenciais para a sobrevivência que geram aprendizagens funcionais; “aprendem-se atitudes e comportamentos que se tornarão reflexos [...], estamos, com certeza, na perspectiva de uma educação ao longo da vida que não para na prisão [...], presos aprendem diariamente atitudes, comportamentos, valores e redes que não constituem uma preparação para a saída do presídio”¹³⁹ (DE MAEYER, 2006, p. 44). Mas, ao mesmo tempo, a prisão fará com que o indivíduo desaprenda questões relacionadas com um modo de vida autônomo, que se levava

¹³⁹ Essa ideia é bastante questionável considerando a realidade brasileira, pois, nas unidades penais, desde a década de 1990, sobretudo com a criação do Primeiro Comando da Capital (PCC) em 1993, constata-se a formação de redes de apoio entre membros de uma mesma facção, o que inclui um suporte externo às prisões para quem conclui o cumprimento de sua pena. O livro, lançado em 2018 por Gabriel Feltran (*Irmãos: uma história do PCC*) discute, tendo por base uma pesquisa etnográfica, a organização do PCC rompendo com modelos explicativos pautados em outras organizações. Para Feltran (2018, p. 22), “comparar o PCC a uma empresa ou a um comando militar” consiste num equívoco; a maior facção criminosa do país está presente em todos os estados da federação e se configura como “uma fraternidade, [...] funciona como uma sociedade secreta que objetiva o progresso de seus irmãos (membros) e luta contra o sistema, se assemelha em seus métodos de organização àqueles usados pela maçonaria”. Assim, diferente do que se pensa, não existe um grande líder/chefe, como se a facção fosse uma empresa, há uma fraternidade entre pessoas com diferentes posições, que cometem diversos crimes e se organizam em grupos cujas lideranças operam de modo independente, ainda que devam seguir determinadas regras. Somente alguns são membros batizados; os demais devem apenas saber e assentir as regras, mas, mesmo sem pertencer, se beneficiam da rede criada pelo PCC. Segundo Feltran, o PCC tem se expandido pelo poder da economia ilegal na América Latina, envolvendo os mercados de drogas e armas. Além disso, as políticas de segurança têm enfocado o combate aos pequenos operadores ao invés de investir na regulação desses mercados, ou seja, vêm contribuindo para que as facções conquistem facilmente novos adeptos. Um exemplo, nesse sentido, é o fato de o tráfico acolher e permitir geração de renda para milhares de jovens, aos quais as políticas públicas sociais não têm alcançado. Dentro das prisões, a vinculação às facções, quase sempre, ocorre por necessidades básicas, em troca de produtos de higiene pessoal, por exemplo. Mas a principal vantagem da associação ao mundo do crime, em especial ao PCC, está na garantia de uma rede que oferece alguma segurança pessoal (FELTRAN, 2018).

antes da entrada, ou seja, sob a tutela do Estado, a pessoa tende a se tornar mais obediente, disciplinada e, até mesmo, dependente. Para De Maeyer (2006), essas aprendizagens não são compatíveis com a realidade a ser enfrentada após o cumprimento da pena.

Em sua visão, a “prisão tem esta estrutura por falta de alternativa”, e significa o fracasso de uma dinâmica social que adota a punição como “negação de espaço e de tempo para alguns de seus membros que, com certeza, não são anjos e de quem é preciso estar protegido” (DE MAEYER, 2006, p. 46). Leva-nos a crer, ainda, que não seja papel das discussões no campo da educação pensar alternativas ao encarceramento na lógica atual.

Junto das exigências De Maeyer (2006, p. 50-51), se propõe a sugerir “modestamente” quatro caminhos: 1. A constituição de espaços de aprendizagem, espaços de encontro, como as bibliotecas; 2. A “valorização dos conhecimentos individuais e não a sacralização das experiências” – isso significa “aprender que não estamos condenados à impotência”, a educação não formal tem muito a contribuir (teatro, poesia, escrita etc.) e pode despertar o interesse pela escolarização; 3. Trazer as famílias para esses espaços educativos “devolvendo aos pais ou mãe seus papéis educativos junto aos filhos”; 4. Por último, há que se pensar na melhora das condições de oferta da formação profissional, essencial na aprendizagem de um ofício, sem deixar de alertar que “o mercado de trabalho é restrito, e a falta de experiência profissional com os vazios no currículo tornarão mais lenta sua contratação” (DE MAEYER, 2006, p. 54). Ademais, existem outras questões: as aprendizagens gerais nas prisões seguem na contramão daquilo que se exige de um trabalhador, como a disciplina. Além disso, manter um emprego após a saída da prisão enquanto se busca suprir necessidades básicas, alimentação, moradia, o sustento da família também é algo que empurra o indivíduo para um “novo fracasso”, mas isso “não é um motivo para não favorecer a formação profissional” e possui solução, pois existem cooperativas com experiências de sucesso, ao redor do mundo, que acompanham a vida dos egressos, oferecendo algum suporte (DE MAEYER, 2006, p. 54).

Em continuidade, Hugo Rangel, professor investigador da Universidade de Guadalajara no México, coordenador do *Mapa da Realidade Regional de Educação em Prisões na América Latina* (2009)

e membro do Observatório Internacional de Educação em Prisões¹⁴⁰, apresenta suas contribuições a partir do texto *Perspectiva Comparada de Práticas Educativas: síntese para vincular a educação e a justiça*. Segundo o autor, compreender a oferta educacional requer conhecer os contextos em que se inserem as instituições prisionais. Para isso, situa algumas caracterizações gerais por continente.

Rangel (2006) aponta que na Europa Ocidental existem diferentes realidades em termos de encarceramento, mas, de modo geral, as imigrações e seus efeitos expressam aspectos desse fenômeno. Há, portanto, uma “visão que impede a tolerância, com base em falsa eficácia do encarceramento, como fim que supõe a dureza da lei” (RANGEL, 2006, p. 62). Quanto à educação, prepondera o modelo de oficina para instruções em linha fabril, com vínculo a um sistema laico e público de ensino na maior parte dos centros penitenciários. Em relação a isso, visto o modelo penal europeu, cabe questionar quais seriam as reais contribuições do consórcio EUROsociAL, que impulsionou no Brasil as discussões sobre educação em prisões e propunha uma “parceria” na qual a União Europeia se comprometeria em apoiar a América Latina na busca de promoção da coesão social e dos direitos humanos (UNESCO, 2006).

Já na Europa Oriental, segundo Rangel (2006), estão os países com menores recursos, por isso é comum a superlotação dos cárceres e consequências advindas disso no tratamento aos detentos. Contudo, alguns acordos de cooperação internacional têm viabilizado numerosos projetos educativos no sistema prisional, mas estes quase sempre se

¹⁴⁰ Em nossas buscas não encontramos dados que demonstrem o funcionamento do observatório internacional específico de educação nas prisões, embora em algumas produções na área tenhamos encontrado menções a este observatório mundial, ao qual estariam vinculados os pesquisadores do Instituto para Aprendizagem ao Longo da Vida da UNESCO, mencionados frequentemente nos documentos brasileiros, Hugo Rangel e Marc De Maeyer. Foram identificados observatórios de monitoramento global de defesa aos direitos humanos em prisões, filiados a organismos internacionais e ONGs, como a organização *Prison Insider*, criada em 2014, que reúne organizações econômicas, educacionais e culturais, visando à ampliação, dentre as pessoas, da conscientização sobre as condições de detenção e defesa dos direitos e a dignidade das pessoas privadas de liberdade em todo o mundo (PRISON INSIDER, 2014). Em âmbito nacional, temos dois observatórios na área, mas ambos se encontram sem os dados atualizados. Um deles é o Observatório Nacional do Sistema Prisional (ONASP), vinculado à UFMG, e o outro é o observatório do PNE (2014-2024).

desenvolvem de forma pontual e isolada, o que não permite afirmar que exista uma política pública nesse sentido.

No Canadá, por conta do sistema de justiça, a situação acaba sendo diferente e do baixo índice de criminalidade/encarceramento, a realidade se diferencia das demais. Existem programas educacionais articulados aos processos de execução da pena, adaptados às demandas das pessoas em função dos tipos de delitos cometidos. Isso só se difere nos países que vivem em condições sociais adversas da maior parte do continente. Assim, os indígenas constituem a maior parte das pessoas presas na Austrália e na Nova Zelândia, vivendo precariamente nas prisões (RANGEL, 2006).

Ao tratar do modelo norte-americano, Rangel (2006) chama atenção para as similitudes com a lógica de encarceramento presentes na América Latina, principalmente por conta das “políticas sociais conservadoras que excluem as minorias e marginalizam ainda mais os pobres” (RANGEL, 2006, p. 63). Na época, pela política do partido republicano, se prendia irrefreavelmente os mais pobres e eram reduzidos investimentos em prisões. Por essa linha, o setor privado conquistou muito espaço. As mudanças políticas no país nos últimos anos não refletiram grandes alterações nesse cenário, que segue comportando a maior população prisional do mundo, ultrapassando 2 milhões. Rangel (2006) aponta que a oferta educacional nesse contexto se caracteriza como escassa ou, mesmo, inviável.

No contexto latino-americano, os sistemas de justiça e educacional sofrem pela falta de recursos e políticas que conduzem a práticas de encarceramento. Além disso, boa parte dos países privatizou serviços desse setor. Rangel (2006, p. 65) não se opõe à atuação dos setores privados nas prisões, mas alerta que eles devam “se circunscrever dentro de um padrão democrático e transparente”. O autor adverte para as violências vivenciadas nesses países, onde os “índices de homicídios são alarmantes, os mais altos do mundo”. Isso se associa ao poderio de grupos envolvidos com o tráfico de drogas que atuam por meio do crime organizado (RANGEL, 2006, p. 66).

Para esse autor, a educação constitui-se como base do desenvolvimento de uma sociedade democrática, porém, “lamentavelmente, isso é conhecido e mencionado nos discursos, mas pouco cumprido na prática”. Defende que “a educação, e não o mercado, constrói a democracia”. Nesse sentido, ela “contribui para criar igualdade de oportunidades, isto é, fazer uma sociedade mais justa” (RANGEL, 2006, p. 66).

Sob esse entendimento, Rangel (2006, p. 69) defende que “a educação não-formal é particularmente importante, uma vez que, em virtude de sua flexibilidade, oferece maiores opções aos presos”, assim como as “atividades artísticas e culturais”. Ao concluir, enfatiza que a ampliação de unidades prisionais “não resolve o problema da insegurança e da violência que é mais complexo”. Sua abordagem, contudo, indica que a ampliação da oferta educacional (escolarização formal ou não), paralela ao aumento de sua qualidade, pode trazer soluções aos problemas enfrentados em relação a isso. Como caminho para oferta e qualidade da educação nas prisões, Rangel (2006, p. 70) afirma ser necessário criar laços, “cooperar, intercambiar, criar redes de profissionais, de mestres, dialogar entre os ministérios”.

Isso nos leva a indagar: de qual concepção de “direito à educação” nas prisões tratam nossas Diretrizes educacionais nacionais e, ainda: qual proposta educacional para prisões, pensando as funções sociais da EJA, estamos a defender quando reiteramos normativas e dispositivos atuais nesse âmbito?

Na mesma linha de Rangel (2006), ao descrever avanços na área, Teixeira (2010) aponta que o Projeto, iniciado em 2005, foi finalizado em 2010, alcançando seus principais objetivos em relação à ampliação de oferta educacional e definição das diretrizes nacionais para a EJA em EPRL. Segundo ele, no entanto, isso não significa que os problemas detectados foram todos resolvidos, e coloca demandas de pesquisa para as universidades, tanto no que diz respeito à gestão, quanto às questões pedagógicas ou limitações das políticas públicas. Lança, assim, uma provocação aos pesquisadores, sugerindo investigações sobre experiências em EPRL de educação não formal, metodologias inovadoras, questões curriculares e materiais didáticos.

4.3.2 Consolidação dos referenciais para a educação em prisões

O documento¹⁴¹ “Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania” foi publicado em 2009, numa parceria

¹⁴¹ Os termos recorrentes nesse material são: para se referir às pessoas/pessoa-privada/presa (200/10/7 vezes) em privação de liberdade, preso/a (125), detento (41), aluno (39), recluso (38), sujeito (24), indivíduo (14), estudante/preso-estudante (6/2), (re)educando (0/2), presidiário (1) e trabalhador (0). Aos professores (38), docente (36), educador (19), monitor (4), formador/facilitador (2/2), trabalhador da educação (1) e instrutor (0). Aos propósitos da educação nas prisões: diversidade (30), cidadania/cidadã/o (27),

entre o Brasil, a UNESCO, a OEI e AECID, com apoio do consórcio EUROsocial. Em sua apresentação, o documento salienta que a UNESCO tem se comprometido com as políticas de educação em estabelecimentos penitenciários desde os anos 1990 e retoma dados na América Latina em relação à pobreza, ao analfabetismo, ao aumento da população carcerária com baixa escolaridade, à qualificação profissional, para reforçar seu compromisso com a busca pelo “aumento do grau de coesão social”, da “equidade e da inclusão”, do desenvolvimento sustentável por meio da educação (UNESCO, 2009, p. 11). A UNESCO faz um alerta sobre os possíveis cortes de gastos nas áreas sociais em função da recessão econômica mundial e justifica seu foco de atuação junto da OEI na ampliação de “oportunidades para aprendizagem e educação ao longo da vida” (UNESCO, 2009, p. 12). O objetivo principal desse material foi o de contribuir para aprofundar o debate sobre a educação como direito e seu “papel no processo de ressocialização” (UNESCO, 2009, p. 15).

Ainda em sua parte introdutória, o documento reafirma sua vinculação com metas das agendas globais para a educação: EPT, ODM/ODS, PIA, CONFINTEA V, PRELAC, entre outras. A UNESCO tem exercido notável papel em relação à educação de adultos. Prova disso são as CONFINTEAs e eventos correlatos que, desde 1949, têm se revelado como processos de mobilização e “espaço privilegiado de

trabalho/renda/emprego/empreender (26/6/11/1), reintegração social (24), democracia/democrático/a (22), transformar/ção/mudança (18/22), crítico/criticidade (16), diálogo (12), inclusão/inclusiva/o (10), des/igualdade/equidade (10/13/2), ressocialização/reinserção (11/10), paz/pacificação/tolerância (10/1/4), coesão/justiça social (10/0), dignidade (9), atitude/comportamento (8/4), oportunidade/chance (8/1), tratamento (6), competência/habilidade (6/7), solidário/solidariedade (6), protagonismo (5), aprendizagem/educação ao longo da vida (2/4), formação ou educação profissional/continuada (3/2/7), autonomia/autônomo/a (5), socioeducativo/socialização (4/1), reconstrução (4), inovar/ção (4), restauração (3), educação popular (3), empoderamento (3), recuperação (2), resiliência (2) e emancipação/emancipatório/a (2). Quanto à oferta (65) e ao contexto: avaliar/avaliação (78), direitos humanos/fundamentais/sociais (58/0/2), segurança (50), direito à educação (44), cooperação (36), violência (30), qualidade (29), redes/parceria (6/22), marginal/vulnerável/excluído-exclusão (14/25/26), comprometimento/compromisso (20), educação formal/não formal (14/5), sociedade civil (15), voluntário (5), sistema de justiça (2), ONG (2) e flexibilidade (1).

diálogo e discussão e em momento ímpar para estabelecer as novas diretrizes para a educação de adultos [...]” (UNESCO, 2009, p. 13).

Em sua estrutura, apresenta dois textos iniciais nos quais se discute articulações do Projeto “Educando para a Liberdade” com o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI)¹⁴², apontando que a integração de ações de segurança pública, cidadania e educação são essenciais ao desenvolvimento dos países latino-americanos. Para isso, porém, não basta ampliar a oferta; é “imprescindível que a educação a ser oferecida nas prisões seja de qualidade, que promova o desenvolvimento integral desses homens e mulheres, reduza suas vulnerabilidades e amplie as formas de participação na sociedade” (UNESCO, 2009, p. 17). Para isso, o Plano Nacional de Educação brasileiro deve prever ações que garantam o acesso, a permanência, a continuidade de estudos, a formação de professores e a melhoria em termos de estrutura para oferta da EJA em EPRL.

Na sequência, identifica avanços para a educação em prisões pela sua vinculação com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do qual se tem desenvolvido planos de ações articuladas (PAR) para promoção da “equidade e resgate da dívida histórica” que o país tem com aqueles que não conseguiram completar o ensino fundamental (UNESCO, 2009, p. 21). O PAR responde metas do Compromisso Todos pela Educação e para isso, visa à melhoria dos índices da educação básica, sendo o instrumento pelo qual estados e municípios recebem apoio técnico e financeiro da União em três eixos: definição de Plano Estratégico para a EJA em EPRL; formação continuada de profissionais do sistema (educação, gestores, agentes

¹⁴² Criado em 2007 no governo Lula depois dos ataques do PCC, anunciava, na época, uma política de segurança pública pautada, ao mesmo tempo, na prevenção e na busca da ordem social. Afirmava que seu intuito era o de compreender os fenômenos que levavam à violência. A reestruturação do sistema penitenciário figura como um dos principais eixos desse programa visando à melhoria de infraestrutura, formação de agentes penitenciários, atenção aos egressos e egressas do sistema e alterações legais necessárias. Em 2008, o projeto se transformou em estratégia da política de jovens e adultos vinculada ao PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, por meio dos Planos de Ação Articulada (PAR-Prisionais) objetivando o estímulo à elaboração de planos estaduais de educação no sistema penitenciário, formação de profissionais do sistema prisional e aquisição de acervos às bibliotecas. Entretanto, com os cortes orçamentários (43%) de 2009, as metas estabelecidas foram perdendo forças.

penitenciários); e acervo para biblioteca. Nesse sentido, reitera que a educação de jovens e adultos em prisões é um direito a ser garantido e possui “imensa importância no campo da redução de desigualdades de oportunidades educacionais” (UNESCO, 2009, p. 24).

Nas seções 3, 4 e 10 apresenta três artigos que buscam avaliar as ações empreendidas a partir das proposições do Projeto “Educando para a Liberdade” de 2006. Num deles, de autoria do economista Jorge Teles e da socióloga Daniele Duarte, vinculados ao MEC na época, intitulado *Avaliação como processo: um olhar sobre o Projeto Educando para a Liberdade*, são descritas ações e resultados, indicando que o debate nessa área representa avanços para a legitimação do direito à educação, embora existam dificuldades que exigem maior empenho de órgãos vinculados ao Ministério da Justiça e das universidades, dentre as quais se destacam: o acesso a informações dos sistema prisional; o mapeamento das ações educacionais nas unidades penais; a falta de referências teórico-metodológicas de base para as formações; e ausência da atuação de pesquisadores que possam avaliar e atender a demandas das políticas públicas nessa área (TELES; DUARTE, 2009).

No outro texto de avaliação, produzido por Wagner B. Andriola e um grupo de pesquisadores(as) do Ceará, com o título “Projeto ‘Educando para a Liberdade’: a educação prisional em foco”, há um “diagnóstico das repercussões individuais de presidiários” envolvidos em atividades educacionais de alguns estados, pelas ações do Projeto “Educando para a Liberdade”. Nesse estudo, gestores, agentes penitenciários, técnicos, professores e estudantes responderam a questionários estruturados, por meio dos quais se identificou que a oferta educacional nos sistemas prisionais estaduais é muito diversa em termos de estrutura, recursos, materiais, regras, formas de contratação dos profissionais e formação dos mesmos. Além disso, as Secretarias implementam ações de modo desarticulado, demonstrando falta de conhecimento sobre as metas do Projeto nacional para educação nas prisões. Diante disso, o estudo propôs mudanças para que as Secretarias desempenhem seus papéis de modo mais específico, e que as unidades penais, junto das escolas, busquem recursos para solucionar a falta de estrutura e estabeleçam seus projetos pedagógicos. Quanto aos profissionais, os(as) pesquisadores(as) mencionam a importância em melhorar sua formação e as formas de contratação para o trabalho (ANDRIOLA et al., 2009).

Nessa pesquisa, Andriola et al. (2009) levantaram dificuldades dos alunos para frequência escolar, por questões institucionais que

envolvem a atuação dos profissionais de segurança, as condições psicoemocionais na prisão e a incompatibilidade de horários com outras atividades (banho de sol, oficinas de trabalho, visitas etc.). Entretanto, os estudantes revelaram que a oferta educacional é importante para aquisição de conhecimentos, avanço no processo de escolarização, remição de pena, qualificação profissional, preenchimento do tempo ocioso e contato com professores. Uma grande parte afirmou que, além de autovalorização, os estudos possibilitam crer em “maiores chances para a ressocialização” (ANDRIOLA et al., 2009, p. 53).

Ainda nesse bloco de textos para avaliação do Projeto “Educando para a Liberdade” está o artigo intitulado *Educação para Todos e o sonho de uma nova política penitenciária para o Brasil*, de Fábio de Sá e Silva, pesquisador com formação acadêmica na área jurídica, ex-diretor do DEPEN e consultor da UNESCO. Para ele, a elaboração de políticas públicas está além da definição de metas e meios para atingi-las, pois é algo que se dá em movimentos e exige compreender arranjos. Seria “a expressão do ímpeto humano de reimaginar o futuro, construindo pontes com possibilidades não exploradas para a organização de nossa vida em comum”, e exige “[...] capturar sonhos que têm sido sonhados por meio das instituições e para além delas” (SILVA, 2009, p. 140). Acrescenta ainda que, ao levar a sério o “direito das pessoas presas à educação”, esse projeto constituiu uma “agenda de transformação” para o sistema prisional brasileiro e agora o desafio maior é o de mantê-la “viva” (SILVA, 2009, p. 141), de modo a garantir que a educação possa

[...] contribuir para a restauração de sua autoestima, e a sua reintegração harmônica à sociedade. A psicologia recente tem usado o termo resiliência, extraído da física, para caracterizar a capacidade de um indivíduo para se recuperar psicologicamente e a habilidade de resistir a situações de violência e adversidade, reconstruindo os seus laços de afeto e as suas relações sociais e profissionais. A educação nas prisões, em última análise, deveria auxiliar as pessoas presas a se tornarem os protagonistas de sua própria história. (SILVA, 2009, p. 149).

Silva (2009), assim como a maior parte dos autores desse documento, apresenta, além da função social da educação nas prisões,

como mostram os trechos anteriores, uma contextualização sobre a situação carcerária no país. Todavia, adota um tom otimista e esperançoso ao descrever instrumentos que a legislação penal nacional (se apropriando do direito internacional – tratados, acordos, pactos) tem disponibilizado para a garantia de direitos humanos. Como exemplos, cita a previsão na LEP/1984 de que cada unidade penal tenha uma Comissão Técnica de Classificação (CTC), incumbida de reunir informações sobre as pessoas no sistema, suas histórias de vida, para desenhar, com base nisso, programas individualizados de reabilitação, os Conselhos de Comunidade e Conselhos Penitenciários encarregados de fiscalizar as condições nas quais se encontram as pessoas em privação de liberdade e os Patronatos, que precisam auxiliar as pessoas presas após a soltura. Contudo, mesmo dispondo dessas ferramentas, a garantia de direitos depende do compromisso político de gestores, uma vez que há ausência de uma tradição que faça com que o judiciário intervenha de modo mais ativo em prol dos direitos coletivos.

Quanto aos desafios para implementação de uma política penitenciária que garanta os direitos fundamentais, Silva (2009) afirma que as soluções e a indução para mudanças devam partir do governo federal, pois mesmo que as unidades federativas tenham relativa autonomia, o financiamento do sistema prisional nos estados depende em grande parte da União. Para que isso se resolva, faz-se necessário mudar as diretrizes do orçamento federal que vem sendo aplicado na ampliação de vagas e construção de novas unidades penais, deixando de lado ações que visam à reinserção social, como investimentos em educação e trabalho. Silva (2009, p. 146) defende que, mesmo ante a um cenário complexo, no que se refere às prisões brasileiras, é preciso fazer algo: “nunca haverá um bom momento (ideal) para sonhar sobre política penitenciária”.

De todo modo, nesse processo de elaboração de políticas promovido pelo *Projeto Educando para a Liberdade*, Silva (2009) salienta que entre idas e vindas, mesmo em meio a retrocessos, foram descobertos novos olhares que poderão subsidiar reflexões e construções nessa área. É provável que o mais importante na história desse projeto tenha sido a “capacidade de mobilização, tanto em nível doméstico quanto em nível internacional”, no sentido de “afirmação de direitos e de redução das vulnerabilidades das pessoas presas” (SILVA, 2009, p. 160), pois

[...] embora a realização de direitos dependa em parte do compromisso dos gestores públicos, os

grupos e as organizações que buscam consolidar agendas de políticas públicas baseadas em “direitos” não precisam esperar até a posse da pessoa certa. Em vez disso, eles podem impor constrangimentos políticos, sociais e institucionais a quem quer que tenha sido empossado. É bem verdade que isso corresponde a uma tarefa complicada, a qual requer a habilidade de navegar entre diferentes espaços e utilizar diferentes estratégias. Mas no terreno movediço da política penitenciária, essa pode ser a única alternativa que nos resta. (SILVA, 2009, p. 161).

De acordo com Silva (2009), a dependência da elaboração/implementação de políticas públicas dos gestores estatais faz com que alterações nos setores públicos interfiram positivamente ou não, mas, no caso da educação em prisões, essas questões acabaram minimizadas pela importante presença da UNESCO, que reforça os compromissos assumidos pelo Brasil, para dizer que o direito das pessoas presas à educação não é tão relevante quanto mostrar que sua garantia se torna essencial para alcançar objetivos de uma agenda global, composta pelo pactuado na Educação Para Todos, na Década das Nações Unidas para a Alfabetização e na Cultura de Paz etc.

Como resultado dessas discussões fomentadas pelo *Projeto Educando para a Liberdade*, também foram sistematizados os registros do: 1. II Seminário Nacional – Consolidação das Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário; 2. Síntese do I Encontro Regional da América Latina de Educação em Prisões; 3. Recomendações para a Conferência¹⁴³ Internacional de Educação em Prisões. Os eventos buscaram estimular a articulação entre os órgãos responsáveis pela administração penitenciária e educação, bem como a preparação dos “atores” do sistema – gestores, professores e agentes penitenciários. Os seminários (o nacional e os três regionais) anteriores discutiram a gestão, a formação de profissionais e aspectos pedagógicos da educação nas prisões. Os debates avançaram enfocando “o papel das políticas estaduais de educação, em busca de transformação da realidade do

¹⁴³ O documento em análise, publicado em 2009 pela UNESCO/OEI, também era uma preparação para a Conferência Internacional de Educação em Prisões que seria realizada pela UNESCO no ano de 2008 em Genebra, mas acabou sendo cancelada.

sistema prisional brasileiro, por intermédio da construção de planos estaduais de educação nas prisões” (UNESCO, 2009, p. 59).

Naquele momento, o principal intuito era o de criar “instrumentos para se enfrentar os principais problemas identificados nas diversas experiências brasileiras, como: fragmentação, descontinuidade, imprevisto, falta de institucionalização de práticas e de procedimentos etc.” (UNESCO, 2009, p. 75). Os encaminhamentos desses eventos resultaram na consolidação das Diretrizes Nacionais para a oferta de EJA nos EPRL, publicadas em 2010, e no Decreto 7.626/2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.

Quanto às definições importantes dos registros desses eventos, convém destacar as questões em torno da oferta de educação e trabalho, as quais

[...] conformam o **binômio central em qualquer proposta de reintegração social** das pessoas presas, porém, simultaneamente, **competem entre si pelo tempo e a atenção dos presos e das presas**, assim como pelos poucos recursos investidos pelo Estado na reintegração. Além disso, raramente educação e trabalho aparecem lado a lado em uma proposta consistente e devidamente estruturada de ação, figurando conjuntamente, em geral, somente em cursos bastante simplificados e rápidos de capacitação, **que nem promovem a elevação da escolaridade e das competências profissionais do seu público, nem abrem verdadeiramente uma oportunidade de inserção mais digna na sociedade via mundo do trabalho** (JULIAO, 2009, p. 74 [grifo nosso]).

Na Síntese do I Encontro Regional da América Latina de Educação em Prisões, realizado em 2008, em Brasília, consta que o objetivo seguia sendo a discussão sobre a ampliação da oferta e a qualidade da educação em prisões. Assim como na edição nacional desse evento, os consultores da UNESCO Marc De Maeyer e Hugo Rangel foram os principais conferencistas. Como resultado desse encontro, se apresenta “a possibilidade de um diálogo amplo e crítico, ao mesmo tempo em que comprometido com a formação de consensos

sobre os desafios da Educação em Prisões na região, pode alimentar a elaboração de políticas públicas” (UNESCO, 2009, p. 181).

Em complemento a essas discussões, temos as produções de pesquisadores na área que apresentam importantes reflexões para pensarmos os pressupostos educacionais da EJA em EPRL e aspectos que definem o trabalho docente. No artigo *A Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade: desafios e perspectivas para a consolidação de uma política nacional*, Julião (2009, p. 63) expõe uma crítica ao contexto atual, afirmando que muito se fala em penalizações alternativas, mas pouco se evolui nesse sentido porque a “justiça continua confiante que a severidade da pena tem eficácia preventiva” e que a “ressocialização” sirva para que o indivíduo se discipline moralmente, se adéque ao convívio social ou ao trabalho.

Para mudança desse quadro, Julião (2009, p. 66) defende “a institucionalização nacional de políticas de educação para o sistema penitenciário, principalmente privilegiando as ações educacionais como programas de reinserção social”, assegurando o acesso à educação para todos de modo a garantir a “criação de um espaço educacional em todas as Unidades Prisionais, [...] educação continuada dos **servidores técnicos, administrativos e professores que atuam com essa clientela** [...], o reconhecimento de todos os profissionais da área de educação que atuam no sistema penitenciário” [...] (JULIÃO, 2009, p. 67 [grifo nosso]).

O autor afirma que a EJA “vem alcançando nos últimos anos enormes avanços no campo institucional e político” (JULIÃO, 2009, p. 71). E repete como em outras produções: “já ultrapassamos a etapa que discute o direito à educação dentro da penitenciária. Estamos agora no estágio em que analisamos as nossas práticas, procuramos instituir programas, consolidar propostas e políticas, que efetivamente avaliem os seus resultados” (JULIÃO, 2009, p. 67). Para essa nova etapa do debate em torno da EJA em EPRL, o pesquisador ressalta a importância das agendas globais da educação e das parcerias estabelecidas para o alcance de metas, destaca o apoio que a área tem obtido do consórcio EUROsociAL que, segundo ele,

[...] é um programa de cooperação técnica da União Europeia que objetiva **contribuir para a promoção da coesão social na América Latina, por meio do fortalecimento de políticas públicas e da capacidade institucional para executá-las**. Seu método principal de trabalho é o

intercâmbio de experiências, conhecimentos e boas práticas entre administrações públicas europeias e latino-americanas em cinco setores prioritários: **justiça, educação**, saúde, fiscalidade e **emprego**. O programa parte do **convencimento de que é possível contribuir para melhorar a eficácia e a eficiência** das políticas públicas como mecanismos geradores de coesão social por meio da sensibilização dos líderes políticos e dos intercâmbios de experiências entre funcionários públicos europeus e latino-americanos com capacidade de tomar decisões. **A finalidade principal dos intercâmbios de experiência é a introdução de orientações, métodos ou procedimentos inovadores de gestão** que têm sido utilizados em outros países (JULIAO, 2009, p. 69 [grifo nosso]).

Pelo exposto, observa-se uma articulação do debate no campo da EJA em EPRL, não só com as definições da UNESCO e demais organismos internacionais ou agências vinculadas com a ONU, mas uma adesão (ou até mesmo a defesa) e um esforço para a apropriação de orientações/prescrições advindas dessas instâncias.

O cientista argentino em educação Francisco Scarfó traz suas contribuições ao debater a garantia por uma educação pública em prisões na América Latina, na qual o direito à igualdade seja compreendido como igualdade substantiva para que as pessoas privadas de liberdade tenham acesso à educação como as pessoas que não se encontram nessa condição, ou seja, de modo que, “uma vez em liberdade, o sujeito possa continuar seus estudos, e contar com uma certificação oficial” (SCARFÓ, ano, p. 112). Segundo ele, os problemas enfrentados pela política criminal inviabilizam o direito à educação, como o excesso de punições com privação de liberdade, a superlotação e falta de infraestrutura das unidades penais, a lentidão do judiciário, a desatenção aos grupos encarcerados, mecanismos adotados por agentes de execução penal que condicionam o acesso aos direitos, dentre outros. Mesmo diante disso, Scarfó (2009, p. 109) acredita que na América Latina as ações estatais, impulsionadas por organismos internacionais dos últimos anos demonstram uma “tendência favorável à reversão da situação”, num sentido em que o Estado reconheça seu papel de “respeitar, proteger, garantir, promover e facilitar o acesso e o aproveitamento com qualidade” da Educação Básica e uma Educação

em direitos humanos, visando ao “desenvolvimento integral da pessoa, para melhorar sua qualidade de vida, formar-se profissionalmente, ter acesso à cultura e dela desfrutar”, respeito à sua dignidade e, ainda, “trajetórias educacionais que permitam construir um projeto de vida” (SCARFÓ, 2009, p. 110) capaz de

[...] reverter a situação de vulnerabilidade social, cultural e emocional das pessoas privadas de liberdade, que se manifesta na falta de voz, ou melhor, na perda do poder de palavra, da sua palavra. Definitivamente, recuperar a “palavra”, que não é mais do que exercer um direito humano e [...] reconhecer que essa vulnerabilidade social pode ser reduzida, em parte, a partir dessa tomada de consciência. (SCARFÓ, 2009, p. 132).

O autor tece uma crítica a “confusão” das diferentes agências estatais que ofertam educação nas prisões e submetem-na à “ressocialização” ou “reinserção”, levando a crer de forma linear que, acessando a educação, a pessoa estará em condições de “reinserir-se” ou “ressocializar-se”. Por trás disso há uma visão que se respalda na

[...] “reprodução de estruturas cognitivas e hábitos sociais de “pessoas civilizadas” ou “bem-comportadas” ou simplesmente “receptoras”, evitando o processo de se tornarem pessoas protagonistas, com voz própria, que desenvolvam um olhar crítico capaz de entender e transformar sua realidade: a passada, a presente e a futura. A educação é um direito que, ao ser exercido, reduz a situação de vulnerabilidade social, cultural e emocional (psicológica) da pessoa privada de liberdade. Nesse âmbito, a carência de educação pode ser considerada como um mecanismo que perpetua as desigualdades. (SCARFÓ, 2009, p. 111-112).

Assim como os demais pesquisadores cujas produções estão reunidas nesse material, publicado pela UNESCO em 2009, Scarfó (2009) vincula a educação nas prisões como um “requisito para o êxito da reintegração social das pessoas privadas de liberdade” (SCARFÓ, 2009, p. 133). Com essa compreensão, Scarfó (2009) destaca que, para

ofertar educação nas prisões, não basta nesses espaços inserir professores ou programas, pois o exercício efetivo desse direito exige que o Estado assegure, por meio de suas políticas: amplo acesso, condições de permanência, continuidade e certificação; diversidade e disponibilidade na oferta; considerar especificidades do contexto; e alinhar o processo educativo (conteúdos e metodologias) aos princípios internacionais de direitos humanos. Além dessas questões, na opinião de Scarfó (2009, p. 114) seria importante, em termos de equiparação da educação pública nacional, a constituição de um “currículo único básico”, como previu a CONFINTEA V – isso asseguraria a continuidade dos estudos e conquista de certificações.

Scarfó (2009, p. 115) defende de maneira contundente que a educação formal seja garantida e gerida por órgãos oficiais do Estado, mas, ao mesmo tempo, aponta que seja preciso trabalhar de modo intersetorial e interinstitucionalmente, “reconhecendo a importância vital do trabalho das diferentes agências estatais (ministérios da Educação, da Justiça, do Trabalho, da Saúde, penitenciárias, órgãos de direitos humanos), bem como da sociedade civil (ONGs) na educação nas prisões” (SCARFÓ, 2009, p. 132).

Um dos consultores da UNESCO, o pesquisador canadense Hugo Rangel (2009), em uma das publicações desse documento, discute os desafios e as perspectivas da educação em prisões na América Latina. Cabe salientar que suas produções marcam forte presença em todas as etapas de implementação das políticas para EJA em EPRL no Brasil. Ao mapear aspectos do contexto sociopolítico e os desafios para instauração de uma ordem democrática, dentre os quais destaca as desigualdades sociais, o crescimento da violência e o baixo grau de coesão social, Rangel (2009, p. 165) busca descrever o quanto as “populações marginalizadas e vulneráveis” vêm sendo afetadas no âmbito latino-americano. Associada a isso, está a ineficiência do sistema judiciário e, por consequência, a impunidade que só faz crescer a violência.

O sistema de justiça, de acordo com Rangel (2009), necessita ser urgentemente reformado para atuar de forma mais eficaz, evitando que o número de pessoas encarceradas siga aumentando e para que as instituições prisionais possam desenvolver seu papel com ações de reabilitação, em especial as educativas. Convém, no entanto, questionarmos se apenas a ineficiência dos sistemas de justiça responde pelo crescimento da população prisional, uma vez que o setor judiciário é apenas uma das instâncias de controle do Estado penal que tem, por

sua vez, adotado políticas de segurança em prol do hiperencarceramento.

Rangel (2009) chama a atenção para a necessidade em se utilizar produções de pensadores latino-americanos que contribuíram historicamente para consolidação de uma perspectiva crítica de educação de adultos, dentre os quais destaca o educador Paulo Freire e o filósofo argentino radicado no México Enrique Dussel. Segundo ele, recorrer aos pensamentos desses intelectuais é essencial para construir uma “base ética, de responsabilidade social e política do ato educativo” da educação nas prisões. Essa busca se faz necessária para romper com as “interpretações simplistas de Foucault, para quem a educação não passa de mais um dos dispositivos de normalização, pedagogização e dominação” (RANGEL, 2009, p. 167-168). Na contramão disso, Rangel (2009, p. 168) propõe que nos perguntemos sobre “qual seria a missão de uma política de educação de adultos”, sabendo que ela está a serviço de “dinamizar a cultura dos setores populares para consolidar a coesão social”.

Para tanto, a cooperação se constitui como o elemento-chave na busca de soluções. Como aponta Rangel (2009, p. 177), “as ações de educação em prisões são indissociáveis das estratégias nacionais de desenvolvimento e de redução da pobreza”, por isso a troca de experiências entre países latino-americanos é tão relevante, ou seja, “a coesão social envolve de certo modo a coesão continental [...] este espírito de cooperação na América Latina deve preservar-se vivo”. Cada vez mais se observa a defesa por um projeto na região desenhado pela UNESCO e OEI, direcionado à EJA em EPRL.

4.3.3 Normativas para a EJA em EPRL mmm

A partir do desdobramento de iniciativas vinculadas ao *Projeto Educando para a Liberdade*, são criadas no cenário nacional normativas específicas para a EJA em prisões, as quais mencionamos anteriormente as principais:

1. As Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, elaboradas pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), vinculado ao Ministério da Justiça por meio da Resolução nº 03, de 11 de março de 2009¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Cabe destacar que as diretrizes educacionais para o sistema prisional brasileiro foram definidas pelo MJ antes do posicionamento do MEC a respeito.

2. O Parecer do CNE/CEB nº 4/2010, aprovado em 9/3/2010, sob relatoria de Adeum Hilário Sauer, submetido pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD) para tratar das Diretrizes Nacionais de oferta da EJA nos estabelecimentos penais.

3. As Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, do Ministério da Educação, pela Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010.

4. O Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que estabelece o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.

5. O Parecer CNE/CEB nº 05/2015 e a Resolução nº 4, de 30 de maio de 2016, que dispõem sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro.

6. As alterações da Lei de Execução Penal nº 7.210/1984, em que a Lei nº 12.245/2010 insere autorização para instalação de salas de aulas nos presídios; a Lei nº 12.433/2011, que regulamenta a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho; e a Lei nº 13.163/2015, que institui a oferta de ensino médio nas penitenciárias e estabelece o censo penitenciário criado para mapear todos os dados referentes à demanda/atendimento educacional nas unidades penais e demais informações relevantes para o aprimoramento educacional das pessoas privadas ou restritas de liberdade.

7. A Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013 do CNJ, que trata das atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para remi-la por meio da leitura e a Informação nº 07/2014 do Conselho Nacional do Ministério Público, em relação à Recomendação nº 44/2013 do CNJ sobre a necessidade de observância, pelos membros do Ministério Público, dos artigos 126 a 129 da Lei n. 7.210/84 (Lei de Execução Penal – LEP), para que também fomentem ações voltadas ao oferecimento de cursos e disponibilização de livros às pessoas privadas de liberdade.

Diante dessas normativas, nossa análise buscou levantar aspectos que revelam, num alinhamento às discussões promovidas pela UNESCO, os objetivos vinculados à educação em EPRL e respectivas atribuições conferidas aos(as) professores(as) que trabalham nesses

espaços. Cabe salientar que, além de aspectos pertinentes às agendas globais, em especial para a educação, nos referenciais para elaboração desses documentos estão dispositivos jurídicos internacionais que subsidiam direitos e garantias constitucionais, como as disposições da Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, que fixa Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, e da Lei nº 10.172/00, que estabelece o Plano Nacional de Educação. Para além do ordenamento jurídico, também são basilares as proposições em Plenário do I Seminário Nacional de Educação nas Prisões (2006)¹⁴⁵, as quais reiteram tópicos ora mencionados do Projeto “Educando para a Liberdade”.

Nos últimos anos, as unidades penais vêm sendo envolvidas nas políticas e nos programas federais para a EJA, ainda que a execução de ações nesse sentido tenha se dado de modo pontual em apenas alguns estados. De acordo com informações do DEPEN (2018), as políticas e programas federais para a EJA têm se estendido aos EPRL, desde 2005, com o Projeto “Educando para a Liberdade” e, principalmente, após a aprovação do Decreto nº 7.626/2011, que estabelece o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Em 2012 foi solicitada aos estados a elaboração dos Planos Estaduais de Educação nas Prisões. Estes foram elaborados, em conjunto, pelas respectivas Secretarias de Educação e de Administração Prisional (ou correlatas), contemplando um plano de metas para 2013/2014. No fim de 2014, os estados tiveram que atualizar seus planos com metas para 2015/2016. Convém destacar a inserção no sistema prisional da realização de exames nacionais (ENEM e ENCCEJA); também do Projovem Urbano Prisional, que visa à elevação da escolaridade associada à qualificação profissional inicial e participação cidadã de jovens, entre 18 e 29 anos, privados de liberdade.

A população privada de liberdade vinha sendo priorizada nas Resoluções do FNDE que estabelecem orientações, critérios e procedimentos para o financiamento do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e pagamento de bolsa aos voluntários/alfabetizadores. O programa desenvolvido em todo o território nacional, por meio de esforços conjuntos entre MEC e MJ, tem como objetivo a (ou) tem como meta a superação do analfabetismo na população carcerária do país. A oferta de EJA, como preveem as Resoluções FNDE n.º 48 de 2012 e 2013, conta com recursos financeiros FUNDEB. A EJA em

¹⁴⁵ Evento realizado como uma das ações do Projeto “Educando para a Liberdade” (2005-2006) (UNESCO, 2006).

EPRL está inserida no Programa Brasil Profissionalizado que destina às unidades prisionais de regime fechado do país recursos para a construção de módulos, equipamentos e mobiliário. O sistema prisional foi inserido nas ações do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) desde 2013 pelas quais foram pactuadas a oferta de 90 mil vagas às pessoas privadas de liberdade, aos egressos e cumpridores de alternativas penais. Instituído pela Lei 12.513/2011, o PRONATEC assumiu como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para a população brasileira. Os cursos presenciais do programa são realizados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por escolas estaduais de EPT e por unidades de serviços nacionais de aprendizagem como o SENAC e o SENAI. O DEPEN declara que não interfere nas escolhas de cursos, número de vagas por curso, tipificação do público e municípios (unidades prisionais) a serem beneficiados, pois as Unidades Federativas conhecem seus sistemas penitenciários, os beneficiados e, fundamentalmente, o mercado de trabalho local que é a base das ações do PRONATEC. De acordo com Rummert (2013, p. 729), essa multiplicidade de iniciativas que têm caracterizado a oferta da EJA expressa

uma configuração multifacetada da formação de jovens e adultos, em decorrência da diversidade de vínculos institucionais, de instalações, recursos, equipes profissionais, durações e perfis formativos que passam a caracterizar os cursos oferecidos a públicos-alvo cada vez mais segmentados, seja em razão de sua inscrição territorial (urbana, urbano-metropolitana, agrária, área de concentração de pobreza etc.), de seu pertencimento étnico-cultural (indígenas, quilombolas), ou de sua situação de participação econômica e social (situações de risco, vulnerabilidade, exposição à violência, desemprego), entre outros aspectos.

As Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais inauguraram, em 2009, via Ministério da Justiça, esse conjunto de normativas e orientações na área. O documento enfatiza o direito à educação de um modo geral, afirmando, no art. 10, que este deverá “contemplar além das atividades de educação formal,

propostas de educação não-formal e formação profissional, bem como a inclusão da modalidade de educação à distância”¹⁴⁶ (BRASIL, 2009, p. 02). Nessa linha, em seu art. 9º, indica que educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários devem ter assegurado o acesso a “programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da dimensão educativa do trabalho” (BRASIL, 2009, p. 02). No parágrafo 1º desse mesmo artigo, se retoma a orientação anteriormente dada quanto à importância do vínculo dos educadores com as Secretarias de Educação, ainda que se preveja a possibilidade de que as pessoas inseridas no sistema prisional, caso tenham perfil/formação compatível, mediante formação específica e remuneração, atuem como monitores no processo educativo.

A esse respeito, cabe destacar, segundo a maior parte dos estudos analisados de Julião (2003), Carreira e Carneiro (2009), Nakayama (2011), Prado (2015) e Silva e Rocha (2017), que a maioria dos estados do país mantém o quadro docente nas prisões com vínculos de trabalho temporários ou terceirizados, o que certamente inviabiliza a consolidação de uma política pública para a EJA nesses espaços. Além disso, faz-se necessário discutir com maior profundidade a atuação de sujeitos privados de liberdade como monitores/docentes, o que pode ser importante do ponto de vista pedagógico, mas, ao mesmo tempo, pode se revelar como fator limitante para política de EJA nas unidades penais, seja pela substituição de professores(as) devidamente licenciados(as) ou

¹⁴⁶ Em dezembro de 2016 foi publicado um estudo técnico feito por Ana Valeska Amaral Gomes, consultora legislativa na área da educação na Câmara dos Deputados, sobre a oferta educacional em prisões e a modalidade de educação a distância. Na avaliação da consultora, mesmo que o Projeto “Educando para a Liberdade” tenha proposto analisar “as possibilidades de educação a distância em seus diferentes níveis, resguardando-se deste atendimento o ensino fundamental” (UNESCO, 2006, p. 08), “[...] fica evidente que a educação a distância dialoga com os dois níveis de ensino” (GOMES, 2016, p. 24), embora as experiências encontradas em unidades penais do país tenham se voltado ao ensino superior, registram-se iniciativas com telessalas para a educação básica. Para Gomes (2016, p. 25), a implementação de iniciativas educacionais na modalidade EAD nas prisões brasileiras depende de uma série de questões estruturais, mas ainda assim dispondo de uma “proposta pedagógica bem definida, de recursos humanos capacitados e de material didático adequado, além de instrumentos de apoio e orientação individualizada”, seu emprego pode trazer êxito.

pelas próprias consequências disso à educação, considerando a posição por eles ocupada dentro da dinâmica opressora da prisão.

Essas diretrizes do CNPCP/MJ suscitaram no MEC a elaboração do Parecer do CNE/CEB nº 4/2010 para tratar das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, assim como da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, que trata das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Quanto ao Parecer do CNE/CEB nº 4/2010, convém destacar seu papel em relação às pressões para consolidação de um marco normativo nessa área, desenvolvido por meio dos Ministérios da Educação e da Justiça, por intermédio das Secretarias de Educação, órgãos responsáveis pela administração penitenciária, contando com a participação da sociedade civil organizada, dos Fóruns de EJA, da Pastoral Carcerária, de Organizações Não Governamentais, egressos(as) e internos(as) de estabelecimentos penais, pesquisadores na área, mediante apoio da UNESCO e da Organização dos Estados Ibero-americanos.

Segundo o próprio Relator, a “diretriz não tem como objetivo resolver questões administrativas e nem questões de ordem da execução penal, mas questões de ordem da política de educação para o sistema penitenciário” (BRASIL, 2010, p. 03). Em razão disso há um cuidado para não adentrar competências do seu órgão normativo – o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Nesse sentido, a diretriz traz elementos para orientação de uma política macro, deixando a cargo dos estados e municípios direcionamentos em âmbito regional. Isso tem ocasionado dificuldades em termos de garantias educacionais, assim como de acompanhamento e avaliação das propostas desenvolvidas em cada estado.

O Parecer CNE/CEB nº 04/2010 apresenta uma contextualização da elaboração das diretrizes, enfatizando os desafios a serem enfrentados diante da “crise” do sistema prisional brasileiro, para ampliação de oferta educacional e garantia de sua qualidade. Com base nisso, o documento sob análise reconhece que as pessoas presas “recebem um tratamento aviltante e retornam à sociedade mais degradadas do que quando entraram na prisão”, portanto, “além de contrariar as condições mínimas de exigências dos organismos internacionais”, não se tem clareza em relação “ao que fazer com os sentenciados e de como corrigi-los” (BRASIL, 2010, p. 03).

No referido documento se expõe um breve histórico dos paradigmas que perpassam o campo penal, apreciando suas repercussões na política penalista¹⁴⁷ brasileira. A prisão como instrumento de punição, criada no século XVIII, na Idade Moderna, substitui a concepção de castigo aplicado a quem não demonstra capacidades de adaptações para convívio coletivo. Introduz, assim, a pena gradativa de encarceramento como forma de afastar da sociedade indivíduos que lhe oferecem riscos à vida ou à propriedade alheia. A restrição da liberdade passa a ser, além de uma punição, uma forma de defesa à sociedade por meio do isolamento do criminoso, cuja finalidade seria a de corrigir o delinquente visando à sua reintegração social.

Todavia, essa função social da prisão, como foco de teorizações no século XIX, passa a sofrer influências da escola positivista italiana de criminologia, guiada pelas ideias de Lombroso¹⁴⁸, formulador do determinismo biológico, que questionava a escola clássica de direito criminal, pautada no livre arbítrio, defendida por Beccaria¹⁴⁹. Para Lombroso, os atos delituosos estavam ligados a propensões inatas das pessoas, o que vem legitimando ainda hoje algumas leituras racistas a

¹⁴⁷ O Direito Penal brasileiro fundamenta-se sobre três conjuntos de leis: o Código Penal, escrito em 1940; o Código de Processo Penal, de 1941; e a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984), criada a partir de um tratado da ONU sobre Execução Penal no mundo, definidora das condições em que o sentenciado cumprirá a pena. A legislação penal brasileira define que as penas e medidas de segurança devem realizar a proteção dos bens jurídicos e a reincorporação do autor à comunidade.

¹⁴⁸ Cesare Lombroso, reconhecido por ter criado a ciência da antropologia criminal, nascido em 1835, foi diretor do manicômio, professor de psiquiatria e de higiene e medicina legal na Universidade de Turim (1876). Influenciado pelas teorias de Darwin, publicou sua mais famosa obra – O homem delinquente –, na qual defende que em cada indivíduo há, por hereditariedade, germes adormecidos que explicam o despertar de instintos antissociais e violentos, por isso o homem porta anomalias capazes de fazê-lo cometer com maior ou menor facilidade algum tipo de crime.

¹⁴⁹ Cesare Bonesana, Marquês de Beccaria (1738-1794), publicou a obra – Dos delitos e das penas – que fundamenta uma crítica à legislação penal em denúncia às torturas cometidas na época. Para ele, a aplicação da pena deveria ter como fim a recuperação do delinquente, sendo este, como os outros seres humanos, capaz de realizar e se responsabilizar por suas escolhas entre um ato bom ou mau. Foi influenciado por Montesquieu (1689-1755) e Rousseau (1712-1778). Parte de seus fundamentos retoma a obra “O Contrato Social”, publicada em 1762.

respeito do crime, dos criminosos e de suas punições. O surgimento no século XX, no Brasil, da escola de direito constitucionalista fortaleceu essa abordagem, de algum modo, por apregoar que havia uma predisposição de determinados indivíduos para enfermidades e cometimento de crime, avaliadas por caracterizações morfológicas, físicas e psíquicas do ser humano. Portanto, nesse período, a lógica penal se estabelece numa valorização dos fatores biológicos, desconsiderando questões sociais para compreensão do crime e de condutas criminosas. A partir dessa lógica, a organização social começou a prever mecanismos legais de controle pautados na vigília, na repressão e no isolamento de pessoas tidas como perigosas. Sendo assim,

as prisões são produto da cultura humana e representam as contradições e tensões que afetam a sociedade. Elas refletem, reproduzem ou subvertem estruturas sociais. Pode-se afirmar que a violência, a crueldade e a indiferença aos maus tratos, enfim, o tratamento indigno dispensado à população carcerária que caracteriza sua desumanização tem vínculos com as culturas jurídica e religiosa sobre a punição que funcionam como mecanismo de legitimação. “Bandido não carece de proteção do Estado” é um discurso que tem suas raízes neste caldo de cultura que está presente no sistema penitenciário e na sociedade brasileira e recuperação do apenado. (BRASIL, 2010, p. 05).

Quanto a isso, no Parecer CNE/CEB nº 4/2010 se problematiza a efetividade das práticas educativas nesses contextos, afirmando que é preciso atuar para transformar essa cultura impregnada no sistema penal ou, ainda, “o discurso e a prática para compatibilizar a lógica da segurança (de cerceamento) com a lógica da educação (de caráter emancipatório)”, visto que ambas podem convergir para a ressocialização dessas pessoas (BRASIL, 2010, p. 05). Evidentemente, todavia, as justificativas para o cerceamento da liberdade de pessoas, desde suas origens até os tempos atuais, se incompatibilizam com pressupostos de um processo educativo de base política crítico.

Ao trazer um panorama da educação em espaços de privação de liberdade, no Parecer CNE/CEB nº 4/2010 se confirmam constatações levantadas previamente pelo Relatório Nacional intitulado *Direito*

Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras, produzido em 2009, com base em visitas às mais diversas unidades penais do país. Alguns desafios envolvem: a rotatividade dos profissionais que atuam nas escolas em unidades penais, a falta de autonomia dentro na prisão de gestores vinculados às Secretarias de Educação, a ausência de proposta político-pedagógica, as lacunas em termos formativos e de experiência profissional de educadores, a viabilização de cursos de Educação Superior dentro do cárcere. A respeito da situação educacional nas prisões, esse relatório apresenta que existem conflitos permanentes para garantia do direito à educação, visto o

modelo vigente na prisão, [...] marcado por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares; - a educação para pessoas encarceradas ainda é vista como um “privilégio”; - a educação se constitui, muitas vezes, em “moeda de troca” entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, do outro, encarcerados, visando à manutenção da ordem disciplinar; - professores e professoras percebem a unidade prisional como um ambiente hostil ao trabalho educacional. (CARREIRA; CARNEIRO, 2009, p. 02).

Em complemento, sobre a oferta da EJA, Carreira e Carneiro (2009) ressaltam a falta de vagas, muitas vezes justificada pelas precárias infraestruturas ou ausência de profissionais e materiais, com uma oferta irregular, falta de continuidade e articulação à formação profissional. Segundo esses dados, foram identificadas iniciativas educacionais relevantes. Faz-se necessário, entretanto, o estabelecimento de políticas estaduais de educação no sistema prisional, a fim de ampliar o acesso, a qualidade, elaboração de projetos pedagógicos, mecanismos de financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), responsabilidades dos órgãos e profissionais envolvidos etc. Quanto a isso, os frágeis sistemas de identificação das pessoas que se inserem no sistema prisional dificultam o mapeamento¹⁵⁰

¹⁵⁰ Ainda que o Ministério da Justiça tenha lançado, em 2004, o Sistema de Informações Penitenciárias – INFOPEN – com objetivo de oferecer informações detalhadas sobre o perfil dos internos nos estados brasileiros, com

das demandas por escolaridade. Ademais, a falta de interação entre os diversos profissionais que atuam nesses espaços também é um complicador, assim como a incompatibilidade entre trabalho e estudo, que obriga os sujeitos privados/restritos de liberdade escolherem apenas uma das atividades.

Talvez isso se explique, também, pelas lacunas em termos de política nacional para implementação da Lei de Execução Penal¹⁵¹. Pelo exposto no Parecer CNE/CEB nº 4/2010 seria necessária a “sensibilização sobre os direitos educativos das pessoas encarceradas”. Nesse sentido, “a presença da sociedade civil no ambiente prisional é importante para o controle social”, pois “a qualidade social da educação é o caminho para a construção de uma sociedade mais justa que se caracteriza pela redução do número de prisões e de indivíduos privados de liberdade” (BRASIL, 2010, p. 07).

O mesmo documento defende que a educação seja uma “concepção de programa de reinserção social na política de execução penal”, introduzida como principal via de integração social e meio de “aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperarem a liberdade” (BRASIL, 2010, p. 13). Distintas perspectivas refletem três objetivos imediatos da educação dentro do sistema de justiça penal:

a intenção de se tornar uma ferramenta de gestão no controle e execução de ações (articuladas com os estados) para o desenvolvimento de uma política penitenciária nacional integrada.

¹⁵¹ O Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN), criado em 1994, tem como finalidade arrecadar recursos para financiar e apoiar as atividades e programas de modernização do sistema carcerário do país. Para isso, recebe recursos através da arrecadação das loterias, recursos confiscados ou resultantes da alienação dos bens perdidos em favor da União, multas decorrentes de sentenças penais condenatórias com trânsito em julgado, fianças quebradas ou perdidas e rendimentos decorrentes da aplicação de seu patrimônio. De acordo com dados divulgados pelo Ministério da Justiça sobre o FUNPEN, em 2008, 59,73% dos projetos aprovados e convênios firmados com os estados com utilização de recursos do fundo nos últimos 14 anos foram destinados à infraestrutura do sistema penitenciário – reforma, construção de novas unidades e aquisição de equipamentos – contabilizando 93,4% dos recursos investidos entre 1995 a 2007. Com isso, apenas 6,6% dos recursos utilizados pelos estados foram investidos em aplicação das penas alternativas, capacitação dos operadores da execução penal, na elevação de escolaridade e capacitação profissional dos apenados, ou na implementação de projetos laborativos, de assistência ao interno, ao egresso e seus familiares (BRASIL, 2010, p. 11).

(1) manter os reclusos ocupados de forma proveitosa; (2) melhorar a qualidade de vida na prisão; e (3) conseguir um resultado útil, tais como ofícios, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamento, que perdurem além da prisão e permitam ao apenado o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, que, sobretudo, propicie mudanças de valores, pautando-se em princípios éticos e morais. Esta educação pode ou não se reduzir ao nível da reincidência. (BRASIL, 2010, p. 07).

Ante a esses propósitos, podemos compreender parte das concepções basilares em relação às diretrizes educacionais nesse campo, partindo do Parecer CNE/CEB nº 4/2010. Evidenciam-se conceitos tratados nos documentos até então analisados, sobretudo daqueles identificados nas produções ligadas com as agências internacionais, em especial à UNESCO. A educação está como um processo capaz de “transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades”, de modo que o sujeito “empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais”, portanto, “o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo” (BRASIL, 2010, p. 14). Nessa abordagem, se defende que as atividades educativas exerçam “influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade”, para “compreender-se e aceitar-se; construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade”.

No Parecer CNE/CEB nº 4/2010 se toma como fundamento, diferentemente dos documentos analisados até então, o conceito de “socioeducação”. Essa perspectiva educacional está referenciada com base em um documento do MEC com o título “Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa”, produzido pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, por meio da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, que faz parte de uma coleção de guias elaborados pelo consultor Professor Antônio Carlos Gomes da Costa¹⁵², para a formação de operadores e gestores do sistema

¹⁵² Pedagogo participante do grupo de redação do Estatuto da Criança e do Adolescente que trabalhou com crianças e adolescentes na FEBEM de Minas Gerais (LIVRONAUTAS, [s.d.]). Antônio Carlos Gomes da Costa se inspirava na obra do ucraniano Anton Semiónovitch Makarenko, autor socialista que

socioeducativo no Brasil. Em sua parte introdutória, este guia apresenta como principal intuito o “fortalecimento da garantia dos direitos fundamentais aos adolescentes em conflito com a lei” (COSTA, 2006, p. 05). Cabe retomar, a partir dessa referência, alguns elementos que caracterizam o conceito de socioeducação, definida por Costa (2006, p. 66) como a educação para socialização, ou seja, como caminho para o desenvolvimento pessoal e social pelo qual o sujeito deve “aprender a ser e a conviver”.

O conceito de socialização merece atenção por sua presença recorrente entre as produções sobre EJA em EPRL no Brasil. Julião (2010; 2013; 2014; 2016) defende proposições de Antônio Carlos Gomes da Costa (2006) pautadas na ideia de que o ser humano vive um processo permanente de socialização e não de ressocialização ou reinserção social, quando inserido no sistema prisional. Nesse sentido, “sócio educar” seria a assunção do compromisso com a segurança da sociedade, por meio da promoção de um processo educativo ao delinquente com vistas ao seu convívio social (JULIÃO, 2016, p. 37). Partindo de bases teóricas semelhantes, Silva (2015) e Silva e Moreira (2011, p. 05) salientam que a compreensão acerca da socialização se torna fundamental para a “redefinição das funções da pena e da prisão” atualmente, tendo em vista que os estabelecimentos penitenciários brasileiros “estão cada vez mais se caracterizando como instâncias de socialização de jovens que não puderam completar este processo quando em liberdade”.

Onofre (2011, p. 274) aponta que a socialização tem relação com o papel da escola nas prisões e a possibilidade de “instrumentalizar os indivíduos para o exercício da cidadania negada”. Ou seja, para a autora, a escola oferece oportunidades de socialização pelo fato de viabilizar processos de “comunicação, interações pessoais, onde o aprisionado pode se mostrar sem máscaras” e ainda permitir “ao aluno outras possibilidades referenciais de construção da sua identidade e de resgate da cidadania perdida” (ONOFRE, 2011, p. 288).

Esses pesquisadores e a pesquisadora tomam por base a definição de “socialização incompleta” em Adorno (1991), compreendida em oposição à socialização completa que envolve a trajetória do sujeito do

durante as primeiras décadas da Revolução Russa (1917) desenvolveu um trabalho com crianças/adolescentes órfãos de pai e mãe na Ucrânia, uma das Repúblicas Socialistas Soviéticas devastada pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e pelo processo revolucionário em 1917 (MAIA, 2016).

seu nascimento até o estágio em que se integra como cidadão ao sistema de garantias do Estado democrático de direito. O indivíduo passa por instituições de socialização que fornecem regras de conduta, como a família, a escola, seu grupo social, depois pelo trabalho, pela comunidade e sociedade, mediante o exercício de seus direitos básicos individuais, sociais e políticos. Portanto, a socialização só pode se efetivar de acordo com instituições preexistentes ancoradas em esquemas atribuidores de papéis aos atores a partir da divisão social do trabalho. A incompletude do processo de socialização estaria vinculada com elementos estruturais gerados pela “vulnerabilidade pessoal e social que afeta o círculo das relações sociofamiliares pela pedagogia do crime, com graves repercussões” (SILVA, 2015, p. 36).

Entretanto, Costa (2006, p. 66), ao tratar da socioeducação como educação para socialização que tem o papel de “educar para ser e conviver”, reitera os pilares educacionais fundantes do projeto baseado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, editado sob a forma do livro *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, publicado em 1999. Isso claramente se evidencia quando Costa (2006) apresenta dez funções que o conhecimento possui na vida das pessoas:

- a) Relacionar-se melhor consigo mesma. b) Relacionar-se melhor com os outros e com tudo mais que intriga a sua circunstância [...]
3. Tomar decisões fundamentadas. Para **tornar-se autônoma e poder traçar por si mesma seu caminho no mundo**, a pessoa necessita de bons critérios para avaliar situações e tomar decisões diante delas [...]
- d) Compreender o passado. e) Projetar o futuro. Quanto mais a pessoa for capaz de conhecer a si mesma e a sua circunstância, onde está e a sua trajetória percorrida para chegar a esse ponto, maior será sua capacidade de visualizar **aonde pretende ir e de traçar um caminho para chegar lá**. É assim que nos tornamos capazes de responder **proativamente** os desafios que a vida nos coloca, tornando-nos seres verdadeiramente autopropostos.
- f) **Adquirir competências e habilidades requeridas pelo mundo do trabalho**. O conhecimento entra no ser humano por meio da aprendizagem e sai de dentro dele sob a forma do exercício de competências e

habilidades que, entre outras funções, cumprem a de nos tornar aptos a participar dos processos de geração de bens e serviços na vida produtiva. Trabalhar é praticar habilidades básicas, específicas e de gestão. Quanto mais uma pessoa conhece o que faz, maior sua capacidade de fazê-lo cada vez mais e melhor (**produtividade e qualidade**). A quantidade e a diversidade dos conhecimentos adquiridos por uma pessoa **ao longo da vida tornam-na mais polivalente e flexível**, aumentando suas **possibilidades de adaptar-se às mudanças e de aproveitá-las para seu crescimento pessoal e profissional**. g) Participar da tomada de decisões relacionadas ao interesse próprio e ao bem comum. h) Ajudar outras pessoas a adquirir conhecimento. i) Produzir novos conhecimentos. j) **Continuar aprendendo ao longo da vida** (COSTA, 2006, p. 66-69 [grifo nosso]).

Podemos afirmar então que a concepção de educação em que se baseiam as diretrizes para oferta de EJA nas prisões se pauta nos quatro pilares da educação— aprender a aprender (adquirir instrumentos de compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio), aprender a viver juntos (cooperação em todas as atividades humana) e aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores) (UNESCO, 2010). Esses pilares são defendidos globalmente pela UNESCO, desde a década de noventa. Essa compreensão vincula claramente educação e demandas de mercado. Dentro do sistema penitenciário isso vem sendo alvo de recentes discussões, mas se acredita “que por intermédio da qualificação profissional dos internos se consiga inseri-los (ou reinseri-los) no mercado da força de trabalho” (BRASIL, 2010, p. 16).

Isso expressa um compromisso pactuado pelo Estado brasileiro, ao qual se articulam os demais compromissos para a área social e que têm orientado a reforma educacional no país, como fica evidente nos documentos oficiais, mediante citações, omissões e elementos reafirmados. Conforme destaca Júnior (2002, p. 229), o “apelo a argumentos de autoridade representados pela constante referência aos documentos produzidos no movimento mundial liderado pela UNESCO e agências multilaterais da esfera econômica”. Esse processo, com marco em 1990 pela Declaração Mundial de Educação para Todos e sua manifestação no contexto nacional mediante o Plano Decenal de EPT,

denota a primeira fase da reforma educacional brasileira, cuja base propõe, no próprio Relatório de Delors, uma educação com propósitos de formação do cidadão produtivo, ou seja, “útil, mudo, competitivo e solitário” (JÚNIOR, 2002, p. 230).

O Parecer analisado oferece subsídios para consolidação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação na Câmara de Educação Básica, do Ministério da Educação, pela Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010¹⁵³. Em relação às Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais –

do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) vinculado ao MJ – regulamentadas pela Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, as Diretrizes sistematizadas pela Resolução do CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010 do MEC, posteriormente, acrescentam alguns aspectos às Diretrizes iniciais.

Foi possível constatar que as definições do MEC dão um direcionamento mais claro do ponto de vista normativo, se comparadas à Resolução do CNPCP nº 03, de 11 de março de 2009. Um desses direcionamentos se constitui pelo alinhamento dessas orientações ao aprovado nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA V e VI) no tocante ao anseio de propiciar e ampliar “oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, os marginalizados e excluídos, por meio do Plano de Ação para o Futuro”, de modo a garantir “o direito à aprendizagem das pessoas encarceradas, viabilizando acesso aos diferentes níveis de ensino e formação” (BRASIL, 2010, p. 01).

Em seu art. 3º, inciso I, a Resolução nº 2/2010 indica que a oferta da EJA em estabelecimentos penais é responsabilidade do órgão responsável pela educação nos Estados (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) em articulação aos órgãos da execução penal que possuem a incumbência de providenciar espaços físicos adequados a

¹⁵³ Após a aprovação das Diretrizes pelo MEC em 2010 foi realizado em Brasília o Seminário Internacional “Educação em Prisões: Convergências e Perspectivas”, promovido pelos Ministérios da Justiça e da Educação, em parceria com a OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos), no qual foram discutidas experiências educacionais em prisões, bem como ações e desafios no Brasil. Os registros desse debate estão disponibilizados por algumas apresentações (slides) no sítio da ONG brasileira “Inclusive – inclusão e cidadania” (INCLUSIVE, 2010).

todas as atividades educacionais. A modalidade, assim como em contextos exteriores à prisão financiada pelo FUNDEB, deve garantir “ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas [...], inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços”, como previsto no inciso III do mesmo artigo (BRASIL, 2010, p. 02). Além disso, como propõe a LDBEN (1996) quanto à flexibilidade, deverão ser atendidas as peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária.

Outro ponto, adicionado pelo art. 4º da Resolução nº 2/2010, não previsto na Resolução nº 03/2009, se refere aos mecanismos de informação sobre a EJA a serem implantados nesses espaços, de modo a nortear ações de planejamento e controle social. Com isso, o inciso primeiro define que devem haver relatórios anuais de acesso público sobre o desenvolvimento da EJA em cada estabelecimento penal e também (inciso III) a criação de estratégias para divulgação da educação aos internos. Passam igualmente a integrar os planos de educação da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios objetivos e metas de educação em espaços de privação de liberdade, como dispõe o art. 13 (BRASIL, 2010). Além disso, conforme o art. 14, aos Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal cabe a implementação e fiscalização das Diretrizes, em conjunto com os Conselhos Penitenciários Estaduais e do Distrito Federal ou equivalentes.

Do conjunto desses dispositivos, também merece análise o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que estabelece o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), instituído pela Presidenta da República Dilma Rousseff (2011/2016). Este decreto objetiva “ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais”, contemplando “a Educação Básica na modalidade EJA, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior” (BRASIL, 2011, p. 01). Suas diretrizes envolvem, dentre outros aspectos, “art. 3º: I - a reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação”, assim como finalidade de “art. 4º: II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional [...], III - contribuir para a universalização da alfabetização e ampliação da oferta da EJA”, fortalecendo a integração com a educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2011, p. 01). Por isso, também dentre os objetivos está a da formação de profissionais envolvidos de modo mais ou menos direto com ensino nos

estabelecimentos penais, assim como a viabilização da continuidade da escolarização dos egressos do sistema prisional.

Importante mencionar que o PEESP/2011 oferece maior clareza do que compete aos Ministérios da Educação ou Justiça – enquanto o esforço do primeiro deve se concentrar em oferecer meios para o trabalho docente e materiais pedagógicos ou livros aos estudantes, fomentando ações de alfabetização e EJA, assim como processos para formação de profissionais da educação. O foco do segundo está na concessão de apoio financeiro para construção, ampliação e reforma dos espaços destinados à educação; no repasse de orientações sobre a importância da educação aos gestores; no acompanhamento dos indicadores, visando ao planejamento de políticas públicas do sistema prisional.

O Parecer CNE/CEB nº 05/2015 e a Resolução nº 4, de 30 de maio de 2016, que dispõem sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro, se pautam em documentos nacionais e internacionais que reafirmam a “importância da educação ao longo da vida, englobando todo o processo de aprendizagem permanente, formal ou informal, no que diz respeito ao enriquecimento de saberes, de conhecimentos e de habilidades, além de aperfeiçoar suas qualificações técnicas ou profissionais” (BRASIL, 2015, p. 03). Assim, definem que

os cidadãos que, em situação de privação de liberdade, forem motivados e **decidam utilizar o seu tempo disponível para participar efetivamente dessas atividades educacionais**, no âmbito da Educação Básica, **farão valer seus direitos públicos subjetivos e sociais em relação ao aprimoramento pessoal e profissional**, elevando os níveis de escolaridade e complementando a Educação Básica, com a comprovação de efetiva aprendizagem, devidamente avaliada pelos educadores participantes do projeto educacional (BRASIL, 2015, p. 03 [grifo nosso]).

Diferente dos outros documentos analisados, há um enfoque menor sobre a responsabilidade de garantia do direito à educação por parte do Estado, na medida em que os sujeitos em privação de liberdade deveriam decidir (supostamente) como usufruir de seu direito à remição

por meio das atividades educacionais. E, embora as menções sejam feitas à educação básica, a possibilidade de elevação da escolaridade, da obtenção de certificados e formação profissional, o Parecer nº 05/2015 e a Resolução nº 4/2016 asseguram que a remição deva ocorrer se comprovada a participação em atividades de cultura, esporte, trabalho, saúde, estudos individualizados, prestação de exames etc., pois a oferta educacional “não deve se reduzir simplesmente às atividades formais de ensino”, na medida em que acontece “na relação cotidiana do espaço prisional que compreende características de atividades de ensino não formais, inclusive com adoção de metodologias e de plataformas tecnológicas de Educação a Distância” (BRASIL, 2015, p. 08). Além da falta de ênfase nas obrigações do Estado com a educação esses documentos diferentes dos demais pouco abordam a relação da educação com o processo de reintegração social.

A remição pelo estudo acaba sendo concedida por atividades educacionais e complementares, entendidas como aquelas que ampliam as possibilidades de educação nas prisões, desde que estejam integradas ao projeto político-pedagógico (PPP) da unidade ou do sistema prisional e sejam oferecidas por instituições conveniadas com o poder público. Essa é a orientação da Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013 do CNJ, que trata das atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para remi-la por meio da leitura e da Informação nº 07/2014 do Conselho Nacional do Ministério Público, com a seguinte defesa:

A promoção do **incentivo ao estudo no cárcere se revela benéfico também ao permitir a melhoria do antigo e ainda crescente problema da superlotação**, uma vez que a **remição da pena permite a ressocialização mais célere e de forma mais eficaz**. Essas **ações de fomento podem ocorrer de forma simples e pouco onerosa para o Estado**, por exemplo, por meio de instituições autorizadas pelo Poder Público a promover diversos cursos aos segregados. Ademais, é de fundamental importância o **enfrentamento do ócio nas prisões**. Não se pode permitir que uma pessoa **repense valores e mude comportamentos** estando trancafiada o dia inteiro sem participar de nenhuma **atividade que lhe faça se sentir humano**. Com efeito, **o estudo é libertador. Leva o indivíduo a navegar por**

caminhos além das grades (BRASIL, 2014, p. 05-06 [grifo nosso]).

Nesses documentos, dos anos de 2013 e 2014, a remição aparece como eixo “fundamental para a reintegração social, pois o preso, na condição de trabalhador ou estudante, adquire dignidade ao se assemelhar com a pessoa liberta”, motivo pelo qual se defende a implantação do ensino a distância, visando à “efetividade dos fins idealizados pela Lei de Execução Penal”, sob alegação de que a “facilidade e o relativo baixo custo de instalação desses tipos de curso [...] representaria verdadeira revolução no sistema prisional” (BRASIL, 2014, p. 05). Outra alternativa seria a remição pela leitura, que deveria ser assegurada aos “apenados aos quais não sejam assegurados os direitos ao trabalho, educação e qualificação profissional” (BRASIL, 2014, p. 05). Cabe salientar que, tanto pelo baixo custo, como por menores exigências em termos de estrutura e pessoal, as atividades de leitura para fins de remição têm tido sua oferta expandida em todo o sistema prisional brasileiro.

Julião (2014, p. 29-30) elencou alguns desafios a serem enfrentados no sentido da busca por uma consolidação de políticas públicas para a EJA em prisões: a ausência de uma diretriz nacional que oriente minimamente as ações estaduais e prioritárias, com divisão clara das responsabilidades dos órgãos envolvidos na execução penal; a necessidade da construção de uma proposta pedagógica curricular e metodológica adequada às especificidades de sujeitos estudantes da modalidade EJA que seja capaz de oferecer suporte aos profissionais da educação e demais áreas envolvidas, incluindo processos de formação inicial e continuada; a realização de um censo penitenciário que permita conhecer o perfil dessa população; e a criação de dinâmicas para acompanhamento e avaliação de programas e projetos financiados com recursos públicos.

Além do foco no desenvolvimento de políticas públicas, a partir do investimento concreto de recursos na área, precisa ser revista também a falta de institucionalização dos procedimentos e concepções que devem privilegiar a condição humana, acima de todos os aspectos. Frente à baixa oferta de EJA nas prisões em todo o país, “enquanto não houver uma definição do papel a ser desempenhado pela política de execução penal e das medidas sócio-educativas na sociedade contemporânea”, talvez seja inútil investir qualquer recurso, pois sem

um projeto-político para o setor é possível que estejamos “literalmente jogando dinheiro fora” (JULIÃO, 2014, p. 37).

Todavia, as discussões nesse sentido ainda são bastante tímidas, mesmo considerando os avanços na área entre os anos de 2005 a 2016. De todo modo, o debate nas normativas sobre a garantia da oferta de EJA em EPRL esteve muito mais centrado na possibilidade de remição da pena propriamente, do que no projeto educativo a ser desenvolvido para retorno ao convívio social mais amplo, como um dos aspectos atinentes à estrutura da execução penal.

Ainda com relação às proposições para EJA em EPRL, nos cabe indagar: em que medida esses projetos educacionais visam a oportunizar experiências de troca e compartilhamento para redução da desigualdade social (vulnerabilidades) ou a imposição, por meio das agências internacionais, de modelos para o desenvolvimento social e econômico dos países considerados periféricos? E ainda, como interferem ou direcionam o trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as) junto aos sujeito em privação e restrição de liberdade? Essa discussão será apresentada na próxima e última seção desta pesquisa.

5 SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELA UNESCO AO TRABALHO DE PROFESSORES(AS) EM EPRL

*Eu sou mais um parceiro desse submundo
 Falo do crime de um povo que sofre
 Eu sou plebeu até a cabeça e o apogeu
 A luta do vinil contra a alienação da novela
 Eu sou o povo então posso ser o que quero
 O tumulto a discussão e o debate
 Minha mente talvez algum humano não entenda
 Será que algum cientista desvenda esse mistério
 Eu quero o raio x do meu cérebro
 Eu quero saber por que eu penso diferente
 Sou revolucionário sou nova forma de pensar
 Nesse momento eu sou o constrangimento
 Eu sou o júri o réu o julgamento
 A absolvição o fim do seu tormento
 Trabalhador sem nenhum real no bolso
 Eu sei não sou a disneylândia
 Eu sou a cartilha que ensina o livro que liberta
 Contamino o cadeado aliado a corrente
 O analfabeto que surpreende
 O trabalhador sem emprego
 Eu sou o crime em pessoa
 Um invasor mãos ao alto!*

Música É o Terror – Adaptado de Gog

Tendo em vista os movimentos e documentos internacionais/nacionais que consolidam as políticas para EJA em EPRL no Brasil, apresentamos nesta seção a verticalização das análises de modo a compreender as ideias que, por recorrência, legitimam os pressupostos educacionais e o papel social atribuído à educação nas prisões. Com base nisso, identificamos os objetivos centrais articulados com a defesa do direito (humano) à educação para os sujeitos em privação e restrição de liberdade, buscando compreender como tais definições, fruto também das apropriações feitas de diretrizes internacionais disseminadas principalmente pela UNESCO, repercutem no direcionamento ao trabalho de professores(as) no sistema prisional brasileiro.

Dentre os termos mais frequentes para se referir aos profissionais da educação, nos documentos publicados pela UNESCO no Brasil sobre EJA em EPRL, estão, respectivamente: professor, docente e educador. A respeito desse embate conceitual Triches (2016), ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia no contexto de reforma da política educacional, constata a distinção entre o docente e o professor; o primeiro seria um “profissional multifuncional que congregaria a possibilidade de atuar em diferentes campos”, enquanto o segundo “estaria restrito ao ensino em sala de aula” (TRICHES, 2016, p. 265). Os documentos analisados em nossa pesquisa deixam dúvidas com relação a uma definição mais precisa nesse ponto, pois o termo professor nem sempre aparece associado com a ideia de ensino ou aprendizagem.

Já a ideia de profissionalização docente, vinculada aos termos professor/docente, é frequente e está, quase sempre, associada aos intuítos de reintegração social. Também foi possível identificar articulações entre as terminologias educador e o papel social dos profissionais da educação voltado a uma perspectiva de defesa aos direitos humanos, por meio da qual o processo educativo deva se desenvolver de modo mais individualizado, enfocado em questões psicossociais, contemplando elementos como: diálogo, respeito, acolhimento, dignidade, melhoria da autoestima, autoconfiança, motivação, possibilidades para apreender a resiliência, entre outros. Todos estariam associados com o papel de “educadores(as)”: na escuta aos estudantes nessa condição de privação da liberdade; na luta pela proteção/garantia dos direitos humanos; e no desenho de projetos de vida para esses sujeitos.

Mas, de um modo geral, as expressões professor, docente e educador são utilizadas como sinônimos e se configuram como terminologias que designam papéis alargados dentro da educação, para além da escola, ou seja, essa abrangência expressa pelo conceito de docência compreende toda e qualquer “ação educativa”, incluindo o “processo pedagógico metódico e intencional” (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 03). Assim como Triches (2016), não consideramos adequada tal “ressignificação conceitual”, mas precisamos reconhecer que esse movimento na política subjaz o risco de uma possível intensificação e precarização do trabalho docente, mediante conciliação de inúmeras atribuições sem as devidas condições.

As concepções predominantes nos documentos desde a década de 1990 refletem em algum grau uma diretividade ao trabalho dos

profissionais da educação nas prisões. As discussões sobre a importância da docência surgem entrelaçadas com a ideia central, disseminada por organismos internacionais, em que se associa educação e “adaptação às mudanças, como forma de inclusão das massas no processo de modernização (VENTURA, 2008, p. 94). Nessas relações, identificamos um alinhamento das atividades que se dirigem para professores(as) com o trabalho docente na formação da classe trabalhadora, visando à manutenção e a reprodução das relações capitalistas.

Evangelista e Shiroma (2007, p. 533) verificaram em seus estudos sobre as reformas educacionais que o trabalho de professores tem recebido maior enfoque: “tal raciocínio deve-se, provavelmente, ao reconhecimento do fato de que os professores compõem a maior categoria de funcionários públicos” em quase todos os países e, nesse sentido, podem viabilizar ou resistir às reformas. O(a) professor(a) aparece paralelamente como “causa e solução dos problemas educacionais”; é visto como obstáculo para as reformas, mas também a ele acaba sendo atribuída a força propulsora da mudança (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 534).

Há, de um modo geral nos documentos, uma forte articulação entre delito, educação e desenvolvimento. As ideias frequentes, mapeadas por termos e abordagens que surgem em um maior número de vezes, vinculam a oferta da educação básica no sistema prisional a três importantes questões: primeiro, que a falta de acesso à educação antes do ingresso na prisão foi determinante para a prática de delitos; segundo, com a redução da violência, da criminalidade, visto seu potencial para prevenção ao delito e diminuição das taxas de reincidência; terceiro, a possibilidade de reinserção social por meio da formação para o exercício de uma profissão, mediante aquisição de competências/habilidades, ampliando as chances da conquista de um emprego após a saída da prisão, ou mesmo dentro dela, enquanto se cumpre pena. A noção de conquista de um emprego por meio da educação aparece vinculada com a possibilidade que o sujeito terá de adquirir estabilidade e dignidade em sua vida (UNESCO, 1994; 2006; 2009).

Foi possível constatar que no manual internacional publicado em 1994, pela UNESCO, se menciona inúmeras vezes o termo professor (ou docente e educador), indicando a centralidade de seu papel na garantia do direito à educação básica nesses espaços. Inicialmente a UNESCO expõe os objetivos da educação, além das intenções de

ocupação proveitosa do tempo dos “reclusos”, da manutenção de ordem/disciplina e melhoria da qualidade de vida nas prisões: o desenvolvimento integral da personalidade para a mudança (ou correção) de comportamentos e atitudes, fazendo com que o indivíduo assuma tanto novos valores morais e éticos, quanto as responsabilidades por sua vida ou escolhas.

Diante da ideia de responsabilização do “recluso” encontra-se reiterada a noção de que a educação deva promover autonomia para o exercício da cidadania e criatividade para adaptação às condições socioeconômicas dentro/fora do cárcere; e ainda para que se compreenda o encarceramento como ação do Estado para castigo à delinquência e cumprimento das leis (UNESCO, 1994). Com relação à oferta educacional nos espaços de privação de liberdade destaca-se a ênfase nos processos de avaliação que objetivam possibilitar o alcance da eficácia, da efetividade e da qualidade, tendo em vista os propósitos supramencionados dessa educação.

Posteriormente, no Projeto “Educando para a Liberdade”, cujo documento foi publicado no Brasil em 2006 pela UNESCO, observamos que as abordagens evidenciam também um foco no trabalho de educadores (professores), mas os eixos nos quais a discussão se fundamenta incorporam novos conceitos ou direções. Antes, por exemplo, a educação aparecia como necessidade humana; agora, figura como “direito humano a ser garantido”. Essa passa a ser uma tônica do debate pelo qual se produzem associações e sentidos relacionados à noção de: a educação ao longo da vida enquanto ferramenta de inclusão, necessária ao fortalecimento da democracia, da solidariedade, do respeito à diversidade e da construção da paz mundial. Com essa concepção se reiteram ou configuram novos propósitos da educação em EPRL, dentre os quais se destacam: a oportunidade para a mudança de atitudes e a reintegração social; a formação profissional para o trabalho, emprego ou geração de renda; e o exercício da cidadania pela autonomia e emancipação. Convém ressaltar a incorporação de termos vinculados com os objetivos educacionais junto aos sujeitos privados de liberdade como: a resiliência, o empoderamento pessoal e a educação não formal.

Para compreender as noções que permeiam os sentidos de autonomia e emancipação, Shiroma e Evangelista (2006), em seus estudos sobre documentos divulgados por agências internacionais, detectam a reincidência de expressões que tratam a educação como ferramenta de combate à pobreza, ou, ainda, como suposta via para ampliação de oportunidades que permitam aos indivíduos empreender.

Supostamente, por meio do acesso à educação, os indivíduos estarão mais bem preparados para isso, mais empoderados, autônomos, cientes de suas responsabilidades e escolhas de vida. Na criação de um consenso em torno dessas ideias, fazem parte das estratégias de defesa do tipo: “escutar a voz dos pobres”, atender à “população de risco”, entre outras (SHIROMA; EVANGELISTA, 2006, p. 43). O apelo em prol da EJA nos EPRL trata dos sujeitos em privação de liberdade como aqueles que estão vulneráveis; apontando que a condição de vulnerabilidade deve ser reduzida ou superada por meio da educação.

No aprofundamento das discussões nessa área foram constatadas abordagens reforçadas e inovadas no documento publicado no país em 2009 pela UNESCO. Novamente os professores (docentes e educadores) assumem espaços importantes nos debates sistematizados. Prevalece a relação estabelecida anteriormente entre a educação ao longo da vida (ELV mencionada menos vezes) e o processo de reintegração social, assim como da formação profissional e a busca por um trabalho, emprego ou pela geração de renda; além do acesso à educação com vistas à mudança de atitudes/comportamentos, à transformação do sujeito e de sua realidade.

Com relação aos pressupostos educacionais, convém destacar a forma como se dirige aos receptores da educação nos EPRL. Anteriormente, no manual da UNESCO, predominava uma denominação de reclusos ou delinquentes; já nos documentos publicados pela agência no Brasil, isso vai se modificando e indivíduos inseridos nesses espaços passam a ser nominados como pessoas (sujeitos de direitos) em privação e restrição de liberdade, diminuindo inferências pejorativas do tipo presos, prisioneiros, presidiários, detentos, criminosos etc. Menos enfocados em desenvolver personalidades ou corrigir hábitos, atitudes e comportamentos, os objetivos educacionais passam a ser o de formar a pessoa em sua integralidade e todo o seu potencial “protagonista” (UNESCO, 2009, p. 111).

Pelo exposto, cabe chamar atenção para a necessidade em refletirmos a respeito da ideia de correção implícita ao sistema de execução penal, ao que Wacquant (2011, p. 179; 2015, p. 06) denomina de “behaviorismo moral”, associado à ideia de que a solução passa pela correção dos criminosos, mas não daquilo que leva as pessoas a cometerem crimes, ou seja, o crime não é compreendido como um fenômeno social à luz de aspectos históricos, culturais e econômicos. De acordo com o autor, existem rupturas analíticas que explicam a virada da “política punitiva empreendida pelos Estados Unidos” e sociedades que

nela se espelham para a “desregulamentação econômica e da redução dos gastos com a assistência social nas últimas décadas do século XX”. Para ele, faz-se necessário

[...] relacionar bem-estar social e políticas penais, uma vez que essas duas linhas da ação governamental para com os pobres tendem a ser informadas pela mesma filosofia behaviorista, que se vale da dissuasão, da vigilância, do estigma e de sanções gradativas para modificar a conduta. O bem-estar social renovado como trabalho social e a prisão despida de sua pretensão reabilitadora formam agora uma rede organizacional única, lançada sobre a mesma clientela atolada nas fissuras e trincheiras do metropolismo dualizante, nomeadamente o precariado urbano, destacando-se moradores despossuídos e desonrados do hipergueto. (WACQUANT, 2015, p. 06).

Nessa linha, em análise de programas brasileiros da EJA, Rummert et al. (2013, p. 729) salientam que o viés comportamentalista muitas vezes se sobrepõe à qualificação profissional vinculada à ampliação de escolaridade – “não raramente apresentam um confuso delineamento formativo” envolvendo “apelos ao civismo, ao suposto protagonismo juvenil, ao engajamento comunitário, ao combate à violência, ao empreendedorismo, à preservação ambiental ou aos cuidados com a saúde etc.”.

Tal reflexão nos impele a questionar quais os sentidos da oferta educacional nas prisões, para que esta não se resuma a medidas corretivas graduais visando a mudanças comportamentais, nem tampouco faça recair sobre apenados (supostamente desviantes, delinquentes, doentes etc.) a culpa pelo crime em si, desconsiderando as condições concretas de vida que transformam sujeitos em “criminosos”. Ou, ainda, refletir sobre a ideia reabilitadora vinculada com a educação, vista como responsável central pelos almejados processos de ressocialização ou reinserção social constantes na política de execução penal.

Em vista disso, podemos inferir que a educação esteja, pelo olhar das orientações e normativas, a serviço da administração de populações encarceradas, na medida em que retira os sujeitos da condição de ociosidade e os torna mais hábeis para o convívio social na prisão. Pelo seu viés de redenção, a educação se apresenta como possibilidade de

correção dos indivíduos em termos comportamentais e ético-morais. Nessa linha seria capaz de promover a inclusão social, pois quem a ela teve acesso terá maiores oportunidades de inserção no mercado de trabalho quando cessada a reclusão. Logo, por essa abordagem, se presume que a educação implicará a redução da reincidência, da criminalidade e da própria violência em toda a sociedade.

Já os documentos mais recentes incorporam com maior clareza pressupostos de atuação declarados pelo consórcio EUROSociAL. Por conseguinte, a educação em EPRL passa a se relacionar diretamente com a busca pela coesão social, equidade¹⁵⁴, inclusão, desenvolvimento

¹⁵⁴ De acordo com Azevedo (2013, p. 134) os princípios da igualdade, da liberdade e da fraternidade foram o lema da Revolução Francesa (1789), evento que visou romper com a “sociedade de ordens, servilismo e privilégios”. Equidade e igualdade representam projetos societários humanistas, assim os fatores geradores de seus contrários (a iniquidade e a desigualdade) devem receber, no Estado democrático de direito, políticas de correção/distribuição para que ocorra a justiça social. Devem ser implementados mecanismos legislativos compensatórios aos setores sociais em condições de vida mais vulneráveis (em razão da raça, sexo, cultura ou religião). Contudo, esses conceitos têm sido desvirtuados pelos organismos internacionais: em tempos de “globalização neoliberal, [...] variados termos e temas sociais podem sofrer uma espécie de sequestro semântico”, pois expressões portadoras de valores humanos têm sido apropriadas e utilizadas nas induções de “reformas privatizantes e liberalizantes” (AZEVEDO, 2013, p. 133). A igualdade e a equidade substantivas fazem sentido se houver tratamento desigual aos desiguais para o alcance da igualdade; mesmo na lógica capitalista, em sociedades mais solidárias ou em que os movimentos sociais tiveram mais avanços, o Estado, por intermédio do direito tributário, faz com que aqueles que tenham maiores patrimônios ou ganhos financeiros, paguem mais impostos e taxas para a redistribuição da renda social, com fins de promover maior igualdade entre as pessoas e reduzir a diferença de renda entre as classes sociais. Esse mesmo raciocínio, segundo Azevedo (2013) pode ser aplicado às políticas educacionais: “caso o “direito igual” prevaleça, os que, por contingências sociais, culturais e econômicas, tiverem menos oportunidades de estudos e de aquisição de conhecimento, continuarão a receber desigualmente conteúdos e capital cultural, internalizando menos dispositivos relacionados à ciência e ao saber” (AZEVEDO, 2013, p. 140). Se a escola (como ação educativa estatal) desconsidera diferenças, tratando igualmente os desiguais, a desigualdade e a iniquidade permanecerão veladas. No Brasil os grupos sociais dominantes acessam (uma formação dominante) a educação por provedores privados, isso exige (em nome da igualdade ou equidade) que as escolas públicas tenham tratamento diferenciado com mais investimentos e políticas públicas de Estado.

sustentável e paz social na América Latina (UNESCO, 2009). Observa-se, quanto a isso, um deslocamento dos argumentos que antes visavam a combater a pobreza e a desigualdade/exclusão social por meio da educação para todos, mas agora buscam “reduzir as desigualdades de oportunidades educacionais” (UNESCO, 2009, p. 24), levando a entender que os problemas enfrentados contemporaneamente residem na falta de acesso à educação. Nessa perspectiva, a educação deve se colocar a serviço da redução das vulnerabilidades das pessoas (UNESCO, 2006; 2009), não das condições que historicamente vêm reproduzindo a pobreza.

Essa lógica se aproxima da adoção do termo equidade – em substituição da promoção de igualdade proclamada anteriormente – combinada à ideia de promoção da justiça e coesão social por meio do acesso à educação. Nesse entendimento perde força a defesa da educação como um direito, pois estando a serviço de segmentos sociais vulneráveis se concentra no “atendimento” das necessidades básicas de aprendizagem, específicas de cada grupo (“vulnerável”). As políticas sociais focalizadas podem ser também uma forma de redimensionar (ou restringir) a atuação estatal para atendimento de parcelas da classe trabalhadora que sofrem as consequências das desigualdades decorrentes da reestruturação produtiva e demais mecanismos de manutenção da ordem capitalista.

Nesse sentido, no Estado neoliberal, como destaca Höfling (2001, p. 39), “as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados”, cujos destinatários – supostamente por incapacidade ou opções individuais – não logram ascensão social, pois essas ações não foram criadas a fim de alterar relações estruturais consolidadas numa determinada ordem social. Embora, contraditoriamente, se faça presente o consenso em torno da ideia de que a educação como ferramenta de fortalecimento da “ordem democrática” seja capaz de ampliar oportunidades para que os indivíduos possam, por seu esforço e mérito, conquistar melhores condições de vida (SHIROMA; EVANGELISTA, 2006, p. 43).

Para auxiliar nessa análise, Shiroma (2001) verifica, por trás dos discursos que tratam da exclusão e inclusão social, elementos pertencentes a três correntes distintas. Na primeira delas, o enfoque está na crítica aos processos de produzirem uma lógica desigual, e se apresenta como caminho para a redução da pobreza a redistribuição da renda, associada com a divisão de poder, recursos e riquezas. Na segunda linha,

a integracionista, a exclusão é entendida como oriunda do desemprego. Diante disso, se defende a ampliação de treinamento para que os indivíduos alcancem maiores possibilidades de empregabilidade, ou seja, a solução para a exclusão social estaria na inserção no mercado de trabalho. Enquanto isso, a terceira corrente trata da noção de subclasse apresentando como solução para a exclusão a instauração de uma ordem social assentada em uma base moralista com um afã civilizador, advoga em defesa da tese de que o desenvolvimento de um país exige mudança de uma cultura de dependência do Estado. Ou seja, define que os maus hábitos (atribuídos à pobreza) levam a “vícios, delinquência e crime”, culpabilizando “o pobre por sua situação de pobreza e o desempregado pelo desemprego” (SHIROMA, 2001, p. 03).

Nessa perspectiva, há, nos documentos da UNESCO publicados no Brasil analisados, uma predominância de argumentos da segunda e terceira abordagem, pois a redistribuição não parece ser o caminho para redução das desigualdades. E a lógica defendida prevê que a solução esteja na delegação do poder, a ser conferido aos “grupos em desvantagem – sugestão que tem sido disseminada pelo Banco Mundial (2001) como *empowerment* das comunidades” (SHIROMA, 2001, p. 05). Em vista disso, o discurso de empoderamento da pobreza, usado com recorrência na apresentação de soluções para os problemas enfrentados pelas populações consideradas vulneráveis, reitera que a dependência de recursos provenientes do Estado de Bem-Estar Social, ou Estado provedor universal, seja uma espécie de “patologia, doença moral, fruto da condição psicológica” fundada pelo sistema de benefícios. Portanto, nessa ótica impeditiva do exercício da autonomia por parte dos indivíduos em função de uma “cultura de dependência, [...] cultura do não-trabalho, caracterizada por uma espiral descendente de ociosidade, crime e erosão da ética trabalhista” (SHIROMA, 2001, p. 06). Sob essa orientação, Shiroma (2001, p. 06) aponta que tais discursos ocultam a real intenção em estabelecer mecanismos de controle em relação à população considerada sob vulnerabilidade, ou seja, há um “temor das instabilidades decorrentes de seus movimentos”. Nesse caso, a inclusão (fundamento central das pedagogias progressistas) pode se apresentar como possibilidade de os governos lidarem com as oscilações ou inconstâncias inerentes à sociedade submetida a condições profundamente desiguais.

Shiroma (2001), em um de seus estudos, analisa, tendo em vista sua influência nas reformas políticas, conceitos presentes em documentos do Departamento para Educação e Emprego inglês da

União Europeia e de organismos multilaterais. Desse modo, traz uma outra face da inclusão. Segundo ela, há uma “racionalidade por trás das políticas de inclusão e coesão social”, por isso questiona: “por que até mesmo documentos da área econômica clamam pela educação para inclusão? De que modo a noção de inclusão funciona como engrenagem para políticas econômicas?” (SHIROMA, 2001, p. 01).

Os conceitos de “inclusão e coesão social, solidariedade, oportunidade, autonomia responsabilidade, aprendizagem ao longo da vida e comunidade”, passam a ser frequentemente mencionados nos relatórios da área social de organismos internacionais, regionais (da União Europeia e América Latina) e nacionais (Brasil e Inglaterra); esses “documentos começaram a apresentar um tom de estranhamento e inconformismo relativos aos indicadores de pobreza e exclusão social”, evidenciando reformas necessárias para solução desses problemas, por meio da educação e da empregabilidade. Com isso, “a escola foi ganhando centralidade, embora não prioridade” (SHIROMA, 2001, p. 02).

Foi possível identificar uma sobreposição da definição de exclusão social em detrimento da acepção anteriormente utilizada de pobreza, o que indica a demissão da parte que compete ao Estado, em termos de garantias sociais, em direção à responsabilização dos indivíduos por sua própria inclusão. Ao início dos anos 2000, como salienta Shiroma (2001, p. 04), era “pouco comum em textos oficiais do Brasil e da América Latina” a expressão coesão social, embora fosse frequente nos documentos da Comunidade Europeia que manifestava “preocupação com a pobreza e a exclusão social” (World Bank, 2001; OCDE, 2000; UNDP, 1997; UNESCO, 2000). Contudo, como alerta a pesquisadora, tal conceito tem como intenção o fortalecimento da ideia “de igualdade simbólica que impõe a todos a responsabilidade e o compromisso moral de combater a pobreza e a exclusão social [...], todos são parceiros nessa tarefa, empreitada mundial onde deveriam estar igualmente comprometidos e coesos” (SHIROMA, 2001 p. 04).

Nesse sentido, “uma sociedade coesa é aquela que oferece oportunidades para todos os seus membros”, o que nem sempre se torna viável por conta da pobreza, vista como inviabilizadora da participação social. Ante argumentos desse tipo, “a exclusão social começou a ser vista como antítese de cidadania” (SHIROMA, 2001, p. 05).

Tal convicção se alimenta pelo conceito de inclusão como a possibilidade em o indivíduo, a partir da ampliação de oportunidades por parte do Estado, conquistar por mérito próprio melhores condições

de vida pela via da empregabilidade. A inserção na economia e no mercado de trabalho depende, por essa lógica, do exercício da cidadania ativa, da responsabilidade individual; a educação passa a ser um caminho para inclusão, com foco no preparo para atividade profissional ao longo da vida.

Como discute Ventura (2001), a nova identidade da EJA, a partir dos anos 2000, pode ser considerada heterogênea e complexa, sendo sua tônica a promessa de que se as pessoas buscassem na educação as competências e habilidades necessárias, poderiam aumentar suas chances de empregabilidade; essa concepção se embasa num “horizonte individualista, de submissão, se expressa na idéia de que ser educado é ser empregável” (VENTURA, 2001, p. 26). Essa ideia de empregabilidade vem associada a uma “demanda particular de qualificação da força de trabalho que encobre a teia da expropriação dos direitos do trabalho” (RUMMERT et al., 2013, p. 722).

Essa abordagem coaduna a defesa de uma formação cidadã pautada na tolerância e no reconhecimento da diversidade ou, mesmo, de humanização das prisões por meio da oferta educacional. Júnior (2002, p. 222) nos auxilia quando trata da aparente articulação entre o humanismo e a diversidade, assim como da função disso para a mercantilização da educação. Podemos afirmar, ante ao exposto até aqui, que se trata de um “humanismo caritativo e de uma diversidade adaptativa e produtora de consenso, decorrente da formação humana (a-histórico) por meio do desenvolvimento cognitivo”. Nessa linha há também

[...] um conteúdo histórico para a cidadania, caracterizada por: um acentuado individualismo, uma exacerbada competitividade, uma busca de adaptação às muitas divisões sociais que emergiram nesse momento histórico, uma busca de adaptação ao estratificado e precarizado mercado de trabalho, uma adaptação aos trabalhos mais indignos que resultaram do processo anterior [...], diante de tal adaptação, da degradação do trabalho e do enfraquecimento de instituições e organizações políticas de mediação entre o Estado e a sociedade civil, da incapacidade de reivindicação do cidadão e do trabalhador. O que certamente é resultado e consolidação do novo paradigma político, que estabelece novas práticas

sociais e orienta as políticas públicas para a educação. (JÚNIOR, 2002, p. 227-228).

Por trás de elementos que visam a delinear uma condição de igualdade (dissimulada) nesses discursos, com o acréscimo de “para todos” aos direitos sociais, se encontram conjecturas opressoras do capital constantemente mascaradas, inclusive pela defesa um tanto ilusória aos direitos humanos (APPLE, 1995; SHIROMA, 2001; SHIROMA, EVANGELISTA, 2006). O presumível “direito de aprender por toda a vida é efetivamente uma obrigação vitalícia de adquirir e manter habilidades requeridas pelo mercado” (SHIROMA, 2001, p. 10; VENTURA, 2001; 2013; RUMMERT et al., 2013). Desse modo, a exclusão passa a ser (supostamente) fruto das consequências das escolhas de vida feitas por cada um.

Então, se o “passaporte ofertado para inclusão é a educação”, teoricamente, como problematiza Shiroma (2001, p. 10), o que podemos inferir a respeito do direito não assegurado, embora propalado, aos sujeitos privados ou restritos de liberdade? Reside nessa reflexão a ideia de que a educação tenha como papel livrar os indivíduos, de um modo geral, da sua condição de pobreza, exclusão, marginalidade. Contudo, para os sujeitos privados de liberdade, essa noção se amplia, pois além desses propósitos, a educação à pessoa encarcerada seria, em tese, a grande possibilidade para mudança de sua vida, com vistas à reintegração social após a saída da prisão e a não reincidência. Talvez aí estejam os elementos para compreensão dos motivos pelos quais a educação se mantém como direito humano apenas em um nível retórico; a oferta educacional ocupa nos documentos um espaço fulcral, mas não se efetiva na realidade enquanto prioridade das políticas públicas educacionais.

Há, portanto, nesses documentos, uma maior ênfase no papel da educação para a promoção: do respeito à diversidade, cidadania, democracia, solidariedade, tolerância, protagonismo, autonomia, dignidade, empoderamento, resiliência e emancipação (UNESCO, 1994; 2006; 2009). Foram inseridas nas publicações da agência para o Brasil algumas referências pontuais sobre a necessidade de aproximar a educação nas unidades penais dos conhecimentos que se têm produzido no campo da EJA e da Educação Popular. Dessa forma, ambas deveriam “ajudar a promover a emancipação das pessoas” mesmo diante das especificidades do sistema prisional, considerando que “tem se debatido contra os mesmos desafios” (SILVA, 2009, p. 150). Contudo, não se

verifica um aprofundamento nesse sentido nas discussões, apenas a inserção de termos antes ausentes desse debate: educação crítica, sujeito crítico, criticidade, diálogo, transformação da realidade e socioeducação. Na contramão disso, em alguns momentos se advoga pela adesão a um currículo único comum, como pactuado na CONFINTEA V, para garantia de continuidade e certificação de estudos, tendo em vista as precariedades/imprevisibilidades que marcam a oferta educativa nas prisões.

A aposta do pesquisador argentino Scarfó (2009) é na Educação em Direitos Humanos (EDH). A mesma consiste, para ele, na possibilidade real de que todas as pessoas recebam uma educação sistematizada e de qualidade, baseada em “valores, atitudes e condutas” compatíveis com os direitos humanos, capaz de fazer com que todos compreendam seus direitos e responsabilidades, respeitem o Estado democrático de direito, obtenham acesso a “instrumentos concretos de prevenção de violações desses direitos” e se preparem para uma “convivência pacífica e democrática, igualitária, justa e solidária” (SCARFÓ, 2009, p. 129). Portanto, nessa visão, o trabalho docente pautado na EDH nas prisões seria capaz de promover significativas mudanças dos indivíduos e na própria sociedade, na medida em que o processo educativo buscaria desenvolver valores de respeito à “vida humana, a[à] integridade pessoal, a[à] liberdade, a[à] igualdade entre as pessoas, a[à] tolerância, a[à] participação, a[à] justiça, a[à] solidariedade, [...] exercitar a crítica e a reflexão sobre a prática” (SCARFÓ, 2009, p. 129).

As normativas nacionais para a EJA em EPRL aproximam o trabalho de educadores aos referenciais da Pedagogia Social, que visa à “constituição de conhecimentos para lidar com experiências pedagógicas diferenciadas, tais como para população privada de liberdade, população de rua, portadores de necessidades especiais etc.”. Trata-se de uma corrente instituída no Brasil a partir de experiências internacionais, principalmente europeias, que têm por base pretensões de inclusão social (BRASIL, 2010, p. 21).

Embora as indicações com relação à educação formal e o papel do Estado em sua garantia sejam mais frequentes nos documentos da UNESCO, se renova a defesa pela construção de redes de cooperação entre os envolvidos para o fortalecimento de compromissos e “formação de consensos” (UNESCO, 2009, p. 18) acerca dos desafios da educação em prisões. O documento mais recente traz um tom mais otimista em relação às políticas de educação no sistema prisional e aponta que se

vive tempos mais favoráveis, visto que existem dispositivos suficientes para evolução desse debate. Dessa forma, já teria passado o momento em que “se discutia o direito à educação das pessoas privadas de liberdade”; estaríamos então no período de construção das políticas para assegurar educação a todos (UNESCO, 2009, p. 67). Para tanto, a garantia do direito humano à educação precisa se consolidar num alinhamento às agendas globais, com o apoio de organismos internacionais e da sociedade civil (UNESCO, 2009).

No tocante ao contexto e à oferta de educação se evidencia a defesa pela ampliação de oportunidades como forma de tornar a sociedade mais justa. Com isso, a construção de redes, parcerias, cooperação, assim como o intercâmbio de experiências contando com o apoio de organismos internacionais e da sociedade civil, recebem destaque (UNESCO, 2006). A busca pela qualidade por meio de avaliações também assume relevante lugar nessa discussão. Nessa linha, se amplia a discussão sobre a elaboração e implementação de políticas para a EJA em EPRL enfocada na atuação dos gestores públicos, na definição governamental de diretrizes, em estabelecimento de planos estratégicos com metas e na busca pela qualidade (eficácia e eficiência) por meio de processos de avaliação, tal qual os documentos anteriores da UNESCO.

Esses apontamentos, em relação às análises realizadas, contribuem para pensarmos como têm sido desenhados os pressupostos educacionais da EJA em EPRL e as implicações ao trabalho de professores(as). A seguir, elencamos excertos dos documentos na intenção de compreender as direções e os sentidos que o trabalho docente, junto aos jovens e adultos privados ou restritos de liberdade, tem assumido nesses espaços.

5.1 A CENTRALIDADE DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NA BUSCA POR “MELHORIAS” DA EJA EM EPRL

*Todos os olhos em nóiz
 Todos os olhos em nóiz
 Todos os olhos em nóiz
 Eu nunca me entrego
 Brilho pra deixar cego
 Enquanto trafego
 E todos os olhos em nóiz
 Trem bala explodindo a grade*

*Existem mil formas de prisão
 Mas só uma de liberdade
 Eles querem de nós a lamentação
 Subestimam demais sem ter a visão
 Causamos espanto quando transformamos o pranto
 Pra dar voz aos meus, chamei a atenção
 Mostrei a direção
 Enquanto insistem nessa divisão
 Vamos recuperando o que é nosso*

Música *Todos Os Olhos Em Nóiz* (part. Karol Conka) – Adaptado de Emicida

De maneira geral, os documentos apontam desde as primeiras discussões na área que a educação nas prisões apresenta sempre alguma eficácia e vinculam isso ao trabalho docente. A educação em EPRL é considerada como essencial na reinserção social, capaz de promover – além de uma consciência para se “sobreviver respeitando as leis” – o acesso à formação básica e profissional para que as pessoas privadas de liberdade possam encontrar um trabalho, uma vida “estável e estruturada”, ou experiências que tragam novos horizontes, promovam a “maturidade e dignidade” (UNESCO, 1994, p. 19). A noção de direito à dignidade inerente a cada ser humano implica a responsabilização pelos seus atos, independente das circunstâncias.

Tanto no manual quanto nos documentos brasileiros se reforçam as recomendações do Conselho Internacional para a Educação de Adultos (CIEA)¹⁵⁵ e de outras organizações não governamentais¹⁵⁶ que, em relação à educação nas prisões, demonstram preocupação com um contexto maior no qual a delinquência vem representando ameaças à humanidade, ao desenvolvimento, ao bem-estar geral e, principalmente,

¹⁵⁵ É uma ONG (ICAE – siglas em inglês) criada em 1973 e se caracteriza como importante rede global em defesa da Educação e Aprendizagem de Jovens e Adultos; por isso exerce pressão social por todo o mundo em favor do direito de aprender por parte dos jovens e adultos. Em sua trajetória tem reforçado as capacidades das organizações não governamentais para o alcance dos objetivos do Programa Educação para Todos. Possui relações formais de consultoria com a UNESCO e com o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas.

¹⁵⁶ Associação de Educadores em Estabelecimentos Penitenciários de Correção que produz materiais didáticos nessa área; Fórum Internacional para o Estudo da Educação nos Sistemas Penitenciários, fundado em 1991 para promoção de debates; Associação Europeia de Educação, criada em 1993, e o Conselho Internacional de Assessoramento Científico e Profissional que trata de prevenção de delitos e justiça penal junto das Nações Unidas.

à manutenção da lei, “ pilar sobre o qual descansa a sociedade civilizada” (UNESCO, 1994, p. 71). Portanto, “el interés del CIEA por la educación en las prisiones se basa en la contribución que puede hacer la educación de adultos en el marco de la justicia penal, al desenvolvimiento de la persona”, assim como para “al desarrollo socioeconómico y cultural, a los derechos humanos, la fraternidad y la paz”¹⁵⁷ (UNESCO, 1994, p. 72). Em complemento a essa abordagem se prevê uma definição curricular própria da modalidade EJA para que nesses espaços seja possível enfrentar “os desafios [...] em termos da reintegração social” e a “formação para o mundo do trabalho, entendido como um lócus para a construção da autonomia e desenvolvimento de capacidades profissionais, intelectuais, físicas, culturais e sociais” (UNESCO, 2006, p. 41).

Mesmo havendo unanimidade sobre a importância da educação nas prisões, são levantados fatores que estão fora do controle de educadores que atuam em prisões e que poderiam evitar a reincidência. Alguns deles são: as questões pessoais definem se o recluso decide, consciente e inconscientemente, mudar de vida ou não, independente do trabalho que se faça por meio da educação; o meio social para o qual retorna após sair da prisão pode não contribuir para a reinserção social (falta de apoio, presença de drogas e retorno à criminalidade), combinado com a ausência de políticas que acompanhem o indivíduo no pós-encarceramento; não se envolver com o crime novamente “exige que a pessoa tenha caráter”; conseguir e se manter em um emprego também é algo imprevisível, pois depende da situação do mercado de trabalho, cada vez mais concorrido e “exigente em termos de qualificações” (UNESCO, 1994, p. 56-57).

Contudo, ao que parece, essa variedade dos objetivos formativos nem sempre representa possibilidades reais de inclusão no mercado de trabalho; essa amplitude em termos de formação encontra-se a serviço, muitas vezes, “da dissimulação da impossibilidade de inserção social por outras vias que não a via de pertencimento temporário a algum programa”, ocultando o fato de que “não são um meio efetivo para uma forma diferenciada de inserção futura”; acabam sendo “um fim em si mesmos” (RUMMERT et al., 2013, p. 732).

¹⁵⁷ O interesse do CIEA na educação prisional se baseia na contribuição que a educação de adultos pode trazer no âmbito da justiça criminal, desenvolvimento do indivíduo [...] desenvolvimento socioeconômico e cultural, de direitos humanos, da fraternidade e a paz.

Isso também se evidencia pela vinculação da defesa de oferta de educação à redução de investimentos¹⁵⁸ posteriores por parte do Estado nas prisões, na medida em que contribui para a reintegração social do apenado posto em liberdade, por meio do ingresso no mercado de trabalho. Se os “reclusos estiverem empregados não dependerão da seguridade social” do Estado, além disso, a diminuição dos índices de reincidência reduziria os altos custos gerados ao poder público nos últimos anos com o aumento de pessoas encarceradas (UNESCO, 1994, p. 49). Mais uma vez a UNESCO mostra seu papel no combate a uma cultura de dependência do Estado de bem-estar social, como discute Shiroma (2001), por meio da educação que “deve” possibilitar ao sujeito a conquista de sua autonomia e inserção no mercado de trabalho.

Convém refletirmos sobre o papel que a educação vem ocupando no sistema prisional, bem como as incumbências e atribuições que acabam vinculadas aos docentes, num contexto de reforma neoliberal em que a rede assistencial do Estado é desmantelada e substituída por uma espécie de Estado disciplinar no qual os direitos sociais passam ao rol de serviços a serem prestados e consumidos em um domínio mais privatizado por aqueles que dispuserem de (meritocraticamente) condições, enquanto a maior parcela da população (alijada desse processo) disputa pelos serviços concedidos de modo contingenciado no âmbito estatal. Sob essa lógica, os serviços sociais prestados pelo Estado, como assinalam Shiroma (2001), Wacquant (2007) e Rummert et al. (2013), se transformam em ferramentas de controle e fiscalização das pessoas mais pobres cujo acesso se condiciona ao cumprimento de certas normas de conduta e obrigações.

No caso dos sujeitos privados/restritos de liberdade, a oferta de atividades educacionais ou laborais pode obrigar à aceitação de qualquer educação ou trabalho, dentro ou fora das prisões, independente de condições, remuneração etc. Portanto, nas instituições prisionais, a oferta de serviços sociais e educacionais pode acabar exercendo papel ativo no processo de “penalização da miséria” (WACQUANT, 2007; 2008), na medida em que os direitos se reduzem a instrumentos de vigilância. Complementam Rummert et al. (2013, p. 730) que os programas educacionais direcionados à EJA e, nesse caso, realizamos

¹⁵⁸ Há uma ideia presente no manual de que os estabelecimentos penitenciários deveriam se autofinanciar, vendendo, por exemplo, artigos produzidos pelos reclusos, como acontece no Japão. Este país financiou o projeto que discutiu a partir de 2005 as diretrizes nacionais para a EJA em EPRL no Brasil, como discutiremos mais à frente.

uma analogia da modalidade nas prisões, podem servir para apenas mascarar a grande preocupação de controle social sobre as “frações da classe trabalhadora para as quais não está prevista uma efetiva participação nas formas mais institucionalizadas de atuação econômica, política e social, mas sim o gerenciamento da pobreza extrema a qual estão submetidas”.

Perante o exposto, é possível constatar que a função atribuída à educação nos estabelecimentos penitenciários está diretamente vinculada com a definição de um programa de ressocialização, reintegração e reinserção social do indivíduo que foi encarcerado. Há, portanto, um direcionamento para que a educação e o trabalho de profissionais do sistema prisional de maneira geral, mormente de professores(as), se desenvolvam tendo por base o retorno do indivíduo ao convívio social ampliado, o que exigirá, nessa ordem de prioridades: a conquista de um emprego ou o desempenho de um trabalho independente que gere renda; a aquisição de valores éticos e morais; a mudança de comportamentos e atitudes (associada, quase sempre, com um “tratamento para a cura”); assim como a adoção de condutas mais sociáveis compatíveis (ou conformadas) às determinações sociais, políticas ou econômicas, com vistas à correção da vida que se levava antes do ingresso na prisão (UNESCO, 1994; 2006; 2009). Portanto, à educação e seus trabalhadores também se vincula, ainda que indiretamente, a tarefa de redução dos custos que envolvem os sistemas prisionais.

A oferta educacional apresenta, nessa lógica, possibilidades diretas para redução das violências, da criminalidade, do desemprego das pessoas em condição de privação da liberdade, de prevenção para o abandono da prática de delitos/crimes e da reincidência. Convém questionarmos, diante disso, que políticas na ótica do Estado penal têm trabalhado, de fato, para diminuição das violências? Como aponta Batista (2007, p. 11), o Estado tem operado a “serviço das leis, não da sociedade e cidadãos [...], dentro de e para uma” determinada organização social em benefício de classes sociais hegemônicas. De acordo com essa lógica, o Estado tem agido sobre a criminalidade, mas não sobre as questões que historicamente produzem as desigualdades.

Podemos observar que o endurecimento das penalizações é apenas reflexo do redirecionamento da ação estatal, voltada aos grupos “vulneráveis”, na transição do *welfare* para o *workfare*, como denuncia Wacquant (2008). Não há, diante da reestruturação produtiva, políticas públicas estatais que visem à redução do desemprego de trabalhadores(as),

nem tampouco de reintegração social, prevenção do cometimento de práticas delituosas e contenção da reincidência; pelo contrário, o aprisionamento se configura como instrumento para “administração da pobreza” e da “política de criminalização dessa mesma pobreza” (WACQUANT, 2008, p. 09).

Para Julião (2009, p. 64), o foco da pena precisa estar voltado à “reinserção social”, na qual a “educação assume papel de destaque, pois, além dos benefícios da instrução escolar e elevação de escolaridade”, pode ser uma oportunidade “de melhorar sua visão de mundo, contribuindo para a formação de senso crítico, melhorando o seu comportamento na vida prisional”. No entanto, se tem identificado, como apontam Rummert et al. (2013, p. 730), ao invés de uma política de EJA, um bloco de programas que nem sempre visam ao aumento da escolaridade com focos formativos diversificados e uma “preocupação central de controle social sobre as frações da classe trabalhadora” que não participam das “formas institucionalizadas de atuação econômica, política e social”; aproximando-se assim das tentativas de “gerenciamento da pobreza extrema a qual estão submetidas”.

Nesse sentido, entendemos que dentre as questões mais sérias a respeito da docência nas prisões estão as percepções que se tem da função social das penas em determinadas conjunturas; das pessoas inseridas no sistema levando em conta suas trajetórias de vida; e quais seriam as perspectivas teórico-metodológicas capazes de promover uma educação de jovens e adultos efetivamente comprometida com demandas da classe trabalhadora. A EJA em EPRL não pode se colocar apenas como ferramenta para “melhoria da visão de mundo e de comportamentos” (JULIÃO, 2009); precisa considerar seu compromisso social e político com quem demanda a modalidade, visto que, pelo aprofundado “caráter classista da sociedade brasileira”, ela sempre se destinou aos “subalternizados da sociedade”, embora a grande maioria sequer tenha conseguido acessá-la (VENTURA, 2001, p. 02).

Em relação ao contexto de violências vivenciado nos países latino-americanos, Rangel (2006, p. 66), um dos especialistas da UNESCO, afirma que “a educação é, mais do que nunca, necessária para formar grupos, redes de internos que rompam o domínio e o medo que os grupos delinquentes impõem”. Dessa forma,

se os grupos criminosos assumem o poder efetivamente, os poderes e as instituições da democracia se enfraquecem. Os programas educativos são mais efetivos, quando há

instituições. As sociedades se fortalecem com instituições e práticas democráticas. A condição das prisões é uma expressão da situação da democracia na América Latina. [...] Todos sabemos que é preciso melhorar os centros penitenciários, porém, acima de tudo, devem ser melhoradas as comunidades das pessoas que “frequentam” as prisões. Em certos bairros ou comunidades marginalizadas, o índice de pessoas que esteve preso é muito alto, por isso é necessário atender essas comunidades, a fim de diminuir tal incidência. Fazê-lo é democratizar nossos países. (RANGEL, 2006, p. 66-67).

Diante dessa abordagem, convém refletirmos em que medida a educação em EPRL teria realmente condições de fortalecer a democracia em nosso país e enfrentar desafios gerados contemporaneamente pelo Estado penal (WACQUANT, 2008) ao sistema prisional por conta da presença ou articulação das facções. E, diante disso, se seria possível para as escolas e aos(as) professores(as) nesses espaços construir redes de resistência capazes de limitar a atuação do crime organizado fora e/ou dentro das prisões.

Outra questão recorrente nos documentos analisados se refere à busca pela qualidade; não basta assegurar a oferta educacional; é preciso ter algum controle por meio da gestão dos efeitos surtidos por ela, ou seja, melhorar a educação no sistema prisional para obtenção de resultados mais eficazes. Isso exigiria, para a UNESCO (1994), repensar a incompatibilidade da educação com a cultura punitiva das prisões e a filosofia educacional que referencia as metodologias educacionais adotadas pelos docentes. Há grande confusão acerca da natureza e da função da educação nas prisões, pois, na maioria dos casos, ela não passa de uma forma de controle, de aquisição dos conhecimentos mais elementares e ocupação dos reclusos, interpretação que desconsidera o potencial humano a ser desenvolvido (UNESCO, 1994; 2006; 2009). Também há quem defenda a educação como preparo para um ofício, ignorando sua finalidade precípua de “desenvolvimento da personalidade humana” (UNESCO, 1994, p. 76).

Ao descrever os contextos regionais em termos de oferta educacional nas prisões em todo o mundo junto dos problemas encontrados, Rangel (2006) faz apontamentos relacionando a qualidade da educação ofertada com o perfil e as atribuições de docentes nesses espaços. Para ele, o(a) professor(a), além de flexível, tendo em vista a

oferta educacional formal e não formal no cárcere, passa também a ser visto como um agente protagonizador nesses espaços. Para isso, segundo o consultor da UNESCO, seria necessário romper com o distanciamento entre as previsões legais, os setores jurídicos e os procedimentos adotados cotidianamente nas prisões. Os docentes necessitam desenvolver competências, acessar – de acordo com suas formações – maiores conhecimentos nesse âmbito, precisam estar mais bem preparados para suas lutas diárias no complexo contexto carcerário, onde “são atores centrais” (RANGEL, 2009, p. 169).

A ideia de protagonismo docente (UNESCO, 1994; 2006; 2009) se ampara, no contexto das reformas, no modelo de competências ou pedagogia das competências que, apesar de ser uma abordagem presente no campo educacional desde a década de 1970, se reveste de um caráter inovador/moderno, capaz de promover uma renovação rápida no âmbito da educação ou escolar. Esse modelo assume orientações da psicologia comportamental, estabelece instrumentos/mecanismos de controle de desempenho, além de provocar a fragmentação das atividades educativas ao definir habilidades e perspectivas para alcance exclusivamente de resultados.

Proveniente do mundo do trabalho, o conceito de competências imputa um modo de organização e gerenciamento da vida social/produtiva, ou seja, uma divisão social e técnica do trabalho que leva à fragmentação, à valorização da dimensão prática (saber fazer), da experiência, dos “saberes tácitos, os conhecimentos oriundos das vivências cotidianas dos trabalhadores, sendo que estes nem sempre são passíveis de serem observáveis e comprováveis, assim como nem sempre há a intenção de relacioná-los com conhecimentos teóricos” (LAFFIN, 2006, p. 44).

Laffin (2006; 2012) destaca como o discurso reformador delega ao professor o papel do “agente de mudança”, competente, profissional, a ser “formado pela mesma lógica implantada na reestruturação do sistema produtivo, ou seja, um papel performático, de gestor competente”. Entretanto, já se sabe que tais medidas não vêm acompanhadas de um investimento real que contribua para melhoria das condições de “materialização do trabalho docente”, da escola ou da formação de professores(as); se sobrepõem às prescrições/normativas que estabelecem padrões de uma “pretensa qualidade para a educação nacional” (LAFFIN, 2006, p. 31), com fins de regulação e controle. Podemos identificar nesse protagonismo docente a “ambivalência no papel do professor marcado tanto pela importância do caráter criador e

autônomo do seu trabalho”, assim como pela “performatividade no trabalho docente ao exigir resultados no desempenho dos alunos como critério exclusivo de mérito de sua atuação na educação” (DIAS, 2013; 2016).

De acordo com Maués (2003; 2005; 2011), esse modelo aproxima o trabalho e a formação de professores(as) da lógica industrial/empresarial, com indicações para que a escola seja mais flexível ou desregulamentada; e o trabalho/formação do docente o tornem polivalente. As exigências do mundo da indústria empresarial, disseminadas pelos organismos internacionais, afetaram a educação em todos os seus níveis e modalidades (MAUÉS, 2003; 2011), adequando-as à pedagogia das competências,

seguindo esse aporte pedagógico, deverá se processar a partir dessas características, o que implica que deve estar voltada para a predominância do saber fazer. Nada contra, desde que esse saber fazer não represente uma diminuição dos conhecimentos, ou uma ênfase no saber fazer procedimental e que não seja apenas uma formação utilitarista [...]. Temos necessidade de trabalhadores competentes ou de cidadãos críticos? Essa questão vem no sentido de que uma das razões para a adoção desse aporte é que a escola se preocupa excessivamente com os conhecimentos, portanto, a introdução da noção de competência constitui uma mudança no sentido ideológico, ou seja, no de diminuir os conhecimentos que hoje são apresentados pela escola, tendo em vista que estes não são úteis para a inserção no mercado de trabalho. Então, é preciso que a escola prepare de outra forma os futuros trabalhadores para a sociedade dita do saber. (MAUÉS, 2003, p. 106-107).

Por isso, a pedagogia das competências promete fazer a escola se ocupar daquilo que terá utilidade garantida, ou seja, acaba sendo vista como um caminho que permite uma formação flexível, polivalente, alinhada às exigências imediatas em contexto global. Os conhecimentos perdem espaço para a dimensão da prática, do saber executar e o trabalho ou mesmo a formação do(a) professor(a), com base no modelo de competências, subordina a educação ao “racionalismo utilitarista do

mercado” (MAUÉS, 2003; 2008). São inúmeras as implicações da noção de competências ao trabalho e formação de professores(as), mas a principal delas se refere a uma tarefa designada ao professor: experimentar/apreender em seu próprio processo formativo habilidades e competências a serem desenvolvidas em seus próprios alunos futuramente.

Na análise de alguns documentos nacionais que orientavam a formação de professores, no fim dos anos 1990 e início de 2000, Laffin (2006, p. 43) identificou que os mesmos faziam parte dos “instrumentos de institucionalização da reforma educativa”. Com isso, construiu uma crítica aos documentos, a partir de investigações no campo da EJA, que traziam concepções de docência pautadas em uma “epistemologia da prática docente” e na ideia de “professor reflexivo” (LAFFIN, 2006, p. 65); ambos seguiam claramente a lógica das competências “incorporada do mundo do trabalho (ou atualmente do não-emprego) no sentido de reestruturação produtiva, controle da qualidade total e das reformulações do conceito de trabalho na sociedade neoliberal” (LAFFIN, 2006, p. 43).

Rangel (2006; 2009) indica, como um dos autores de documentos da UNESCO sobre a EJA em EPRL, que a qualidade da educação nas prisões depende do trabalho docente, mas também varia de acordo com a adoção de “políticas sociais que promovam equidade, por meio de uma compreensão dessas instituições em dimensões mais humanas e democráticas”, de modo a “contribuir para a formação cidadã” (RANGEL, 2006, p. 67). Diante disso, as prisões e os(as) professores(as) devem primar por um projeto educativo que incentive a formação para a cidadania na democracia com base em “tolerância e no reconhecimento da diversidade de culturas” (RANGEL, 2006, p. 68). Rummert et al. (2013, p. 724) nos ajudam a pensar sobre tal direcionamento para professores(as), sugerindo uma aproximação entre o paradigma econômico – vista a integração em condição subalterna do Brasil ao capital-imperialismo – e a demanda social, gerada também pela “difusão midiática das teses do capital humano”, por meio da qual foi

criada uma miríade de ofertas de elevação de escolaridade/formação profissional/certificação [...], a multiplicidade, desordenada, flácida e de difícil acompanhamento e controle, mergulha a totalidade social na fantasia de que a efetiva democracia chegou à educação escolar, como se fosse factível construí-la “pelo alto” e tão somente

no âmbito educacional. Tais cisões não se assentam mais no binômio ingresso/não ingresso na escola, mas no ingresso em vias formativas diferenciadas que, também de forma desigual e combinada, visam a tornar mais próxima a universalização de índices de escolaridade sem universalizar condições de permanência e sucesso nem padrões socialmente referenciados de qualidade pedagógica. É a esse novo formato de substituição de direitos no âmbito educativo que denominamos de dualidade educacional de novo tipo. (RUMMERT et al., 2013, p. 724).

Rangel (2009, p. 175) segue expondo a responsabilidade e complexidade das tarefas dos profissionais que hoje atuam nas prisões; estes necessitam, por um lado, “superar a escassez de recursos; por outro, executar suas atividades em “centros superpovoados” e, além disso, “lutar para dar legitimidade à prisão como instituição de justiça”.

Numa pesquisa em que busca entender as preocupações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), semelhantes à de outras agências do sistema ONU, com o trabalho e a formação de professores(as) da Educação Básica, Maués (2005; 2011) identifica alguns eixos nos quais se situam as justificativas para reformas educacionais. Primeiramente, os conhecimentos e as competências docentes são o foco das discussões, junto das necessidades apresentadas pelas escolas e por alunos. Para isso, a qualificação do trabalho docente se faz necessária por meio das formações. Outra questão se refere ao baixo prestígio da carreira docente e às dificuldades em termos de recrutamento, seleção, emprego, aposentadoria e a permanência dos “bons” profissionais (competentes) nas escolas. A carreira precisaria se tornar mais atrativa e o quadro de professores(as) deveria se estruturar a partir de critérios relativos aos problemas de ensino-aprendizagem. Para esses impasses as soluções seriam: diminuir as exigências para o recrutamento; aproveitar professores(as) de uma área para outras; ampliar sua carga horária de trabalho; aumentar o número de estudantes por turma. Essas “soluções” estão fortemente presentes nas políticas educacionais brasileiras nos últimos anos, “apesar da resistência dos movimentos sociais e de algumas entidades acadêmicas” (MAUÉS, 2011, p. 78-79).

Dias (2016, p. 591) acrescenta a essa reflexão, com base nas análises de documentos que orientam o trabalho e a formação docente

em contexto ibero-americano, pontos explorados nas reformas: as relações entre o “desempenho do professor e do aluno”; a profissionalização; “a prática como base para a organização das competências”; a definição de um perfil docente; e o “estabelecimento de uma cultura da avaliação”. Esses aspectos constituem a base da defesa do discurso pela “qualidade da educação a partir da docência e estratégias de formação ou avaliação”, como recurso “inerente à profissionalização e ao controle da qualidade da educação” (DIAS, 2016, p. 591).

Portanto, se defende que a tarefa educativa nas prisões exige reflexões em vários níveis: “avaliação, continuidade e, sobretudo, o questionamento de cada uma das áreas, tarefas e atores do processo educativo, [...] essa reflexão crítica é indispensável para um processo de transformação de uma realidade específica”, pois mesmo que as unidades penais se encontrem pouco abertas às mudanças, faz-se necessário “transcender de algum modo tal realidade” (RANGEL, 2009, p. 176). Ainda sobre esse ponto, Rangel (2009, p. 176) destaca que uma política geral para melhoria das prisões deve “explorar a capacidade transformadora da educação”, assim como o protagonismo de docentes e alunos. Porém, em vista das contradições que permeiam o Estado penal em tempos de consolidação da reforma neoliberal, nos cabe questionar: a quem, de fato, se atribui a responsabilidade pela mudança do cenário prisional? À educação, às escolas, aos(as) professores(as)?

Para Evangelista (2012), essa ideia de protagonismo, além de justificar a intensificação de tarefas a serem desenvolvidas pelo(a) professor(a), também o culpabiliza por desenvolver práticas tidas como obsoletas, supostamente desconectadas das demandas reais dos espaços educativos e sujeitos que nele se inserem, o que exige ações formativas direcionadas à professores(as) com ênfase na instrumentalização, pois os(as) docentes precisam se transformar em agentes da inovação para ter maior capacidade de adaptação e de resolução dos problemas cotidianos. Talvez isso signifique pedir “ao professor que abandone qualquer hipótese de autonomia em relação aos seus objetivos e ao sentido de seu trabalho” (EVANGELISTA, 2012, p. 48). Ou, ainda, como salienta Evangelista (2012, p. 46), que o professor protagonize “sua própria alienação”, pois “quanto mais o professor encaminhar os desígnios da reforma, mais estará distanciado dos comprometimentos históricos de sua função social”.

Contudo, segundo os documentos, para que esses objetivos sejam alcançados faz-se necessário melhorar o cenário de oferta, pois, nos

estados, a educação ainda se caracteriza por ações isoladas e não institucionalizadas, “projetos de curta duração, implementados por ONGs, com atendimento reduzido” (JULIÃO, 2009, p. 65), quase sempre improvisado e sem continuidade. A maior parte das unidades sequer cumpre a previsão da LEP/1984. Aliado a isso, os profissionais docentes sofrem por “falta de assistência técnico-pedagógica e documentos específicos” orientadores de seu trabalho. Aliás, “não há acompanhamento se os conteúdos e métodos de ensino nas escolas intramuros são condizentes com os direitos humanos, bem como não se costuma identificar conteúdos mínimos dos planos de estudos de cada nível educativo”; também não existem programas de formação de educação em direitos humanos no contexto de privação de liberdade; e há dificuldade para “identificar quais e como são os mecanismos de designação do pessoal docente, de direção e de supervisão na educação formal nas prisões e como se elabora o ‘perfil’ docente” (SCARFÓ, 2009, p. 125-126). Defende-se, portanto, a “revalorização do trabalho docente e seu papel” por meio da “capacitação docente específica, permanente” e da “remuneração especial (bonificação) por trabalho em local fechado peculiar”, sem deixar de lembrar do “desgaste emocional” laboral (SCARFÓ, 2009, p. 132).

Destarte, constatamos que a preocupação da UNESCO com a oferta de educação em prisões, assim como a formação de professores(as), é bastante relevante, visto que o controle político-ideológico do trabalho desses(as) profissionais tem se operado basicamente segundo as formações e a atuação profissional. Desde os anos 1990, as reformas promovem alterações curriculares em materiais didáticos, nos planos de carreira, no uso de tecnologias, nos processos avaliativos e de gestão. Ao analisar conteúdos de documentos que operam as reformas educacionais, Evangelista e Triches (2008, p. 06) alertam sobre a lógica na qual se insere a docência: se o objetivo é o de “produzir alterações substantivas na mentalidade da população o professor deve ser reconvertido”, ele “é considerado elo importante entre os interesses dominantes e a população”.

Não obstante, essa constatação merece análise cuidadosa em vista do consenso produzido acerca de que a educação (qualidade) possa ser entrave ao desenvolvimento dos países, motivo de atraso ou pobreza. Como mencionado, a área educacional, em especial o trabalho desempenhado por professores(as), tem assumido cada vez mais a “culpa” por crises econômicas e sociais (APPLE, 1995; LAFFIN, 2006; MAUÉS, 2011; TRICHES, 2016; DIAS, 2016). Assim, as dinâmicas

para formação docente precisam dar conta de “formar o novo trabalhador, flexível”, compatível com as novas demandas da economia (EVANGELISTA, 2012, p. 44).

A eficiência e a qualidade da educação em prisões junto aos sujeitos em privação de liberdade, visto seus propósitos mencionados, depende da exposição dos documentos analisados da adoção de medidas que viabilizem aumentar “la motivación, la continuidad de la educación, la gama de actividades y las disposiciones administrativas”¹⁵⁹ (UNESCO, 1994, p. 173). Todas estariam de algum modo relacionadas com a função do docente, especialmente a que se refere à motivação. Por essa lógica a escola necessitaria tratar de ensinar o que trouxesse ao recluso algum tipo de benefício, por exemplo, a apropriação da leitura/escrita traria a possibilidade em se comunicar com as famílias por cartas, preencher formulários obrigatórios, comprar artigos pessoais, solicitar informações a respeito de sua condenação e outros direitos atinentes à execução penal.

De modo geral, para se tornar mais atrativa, a oferta educacional precisaria garantir uma formação direcionada à conquista de um emprego ou capacitá-lo para um trabalho independente que gere renda. Quanto a isso, Rummert et al. (2013) destacam a necessidade de retomar as discussões sobre a política pública educacional,

a centralidade do trabalho, quando sua atual forma histórica, o sistema salarial, parece perder espaço por meio de outras formas de extração de mais-valor, que configuram a “nova morfologia do trabalho” [...] que agrega as variações de precarização capazes de reduzir, ainda mais, os custos do trabalho, como por exemplo: o empreendedorismo, o cooperativismo induzido, a terceirização e a quarteirização, a subcontratação, o trabalho domiciliar, ou seja, as diferentes estratégias de expropriação dos direitos do trabalho. (RUMMERT et al., 2013, p. 719).

Há, nesse sentido, um reforço da ideia de que o(a) professor(a) deveria atentar para as expectativas dos sujeitos privados de liberdade, mas numa linha um tanto quanto instrumental ou até mesmo pragmática,

¹⁵⁹ [...] aumentar a motivação, a continuidade da educação, o leque de atividades e arranjos ou estruturas administrativas.

o que nos exige constante reflexão a respeito dos objetivos educativos da EJA em EPRL.

No Manual, a eficácia da educação estaria condicionada à sua capacidade em promover aspectos fundamentais daquilo que se entende por educação básica: “alfabetização, conhecimentos profissionais e habilidades para facilitar a comunicação”, considerada a condição de sobrevivência (UNESCO, 1994, p. 29). Em relação às habilidades de comunicação, destaca-se que, por não as deterem, muitos reclusos “adoecem pela falta de autocontrole”; tendem a atuar de maneira impulsiva, “são egocêntricos”; não compreendem os pontos de vista de outras pessoas, por isso não constroem boas relações sociais; “percebem as normas da sociedade como arbitrárias”; “não compreendem a relação de causa e efeito de suas ações”; “são incapazes de pensar em soluções alternativas” para seus problemas ou de planejar estratégias para o alcance de seus objetivos (UNESCO, 1994, p. 38). Segundo os documentos, a educação nas prisões teria mais adeptos se mantivesse o foco nas “inabilidades” mencionadas, pois assim os reclusos encontrariam motivações para voltar aos estudos.

Quanto aos efeitos da educação sobre as prisões em termos de reinserção social dos reclusos, se define que, além do ingresso no mercado de trabalho, se deva permitir “mudança de comportamentos” e a capacidade de comunicação para interações diversas – “negociar com pessoas ou com as autoridades”. A eficácia dessa educação, que apesar de não ser supervisionada, tem surtido resultados, necessita ser avaliada com provas e exames que meçam o quão eficazes são as metodologias adotadas. Nessa linha, são definidos os parâmetros avaliativos como:

- a) El mejoramiento de los conocimientos básicos de lectura, escritura y cálculo; b) La adquisición de **conocimientos básicos para la vida, como la capacidad de encontrar un empleo** y realizar actividades recreativas; c) La formación profesional acompañada del **aprendizaje de oficios en las prisiones, para asegurar que los conocimientos que se impartan se relacionen con las oportunidades de empleo existentes**; d) La enseñanza de un curso oficial en el que se impartan conocimientos del programa de estudios de la escuela primaria y los primeros años de la escuela secundaria; e) La oportunidad de enseñanza superior para los reclusos que lo necesiten claramente **y tengan la capacidad de**

completar el curso pertinente¹⁶⁰. (UNESCO, 1994, p. 48, [grifo nosso]).

Também se defende nos documentos, sobretudo nas normativas brasileiras, a ampliação de ofertas educacionais, principalmente daquelas que envolvem a formação profissional, a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem, a educação não formal, a Educação a Distância e adoção de diferentes tecnologias (UNESCO, 1994; 2006; 2009).

A centralidade conferida à capacidade em se comunicar implica o desenvolvimento de propostas pedagógicas voltadas às “inabilidades” apontadas em relação ao público com o qual o(a) professor(a) trabalhará nas prisões. Todas as questões indicadas possuem relação com aprendizagens relativas a uma adaptação ou ajustes para o convívio social que (ultra)responsabilizam todos os sujeitos inseridos nos EPRL e, por isso, merecem uma análise mais cuidadosa. Além do que, imputam para professores(as) desafios bastante complexos e, possivelmente, distantes do encontro de soluções no campo da educação. Menciona-se, por exemplo, que os reclusos adoeçam por não saberem se comunicar e falta de autocontrole – isso exigiria considerar outras dimensões do aprisionamento; no contexto brasileiro, certamente o adoecimento estaria associado com as precárias condições às quais estão submetidas as pessoas privadas de liberdade.

Na busca pela qualidade, os documentos também apresentam propostas em torno da gestão, mesmo sabendo que existem muitas diferenças entre as unidades de cada região. Para isso, se toma pontos comuns a todos, como: a ausência de uma política; a falta de supervisão em relação ao ensino e ao trabalho docente; a precariedade ou ausência dos espaços escolares e materiais didáticos; a composição do quadro profissional da educação que, muitas vezes, envolve voluntários; a falta de clareza sobre o papel de cada profissional que atua no sistema; uma

¹⁶⁰ a) A melhoria dos conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo; b) A aquisição de conhecimentos básicos para a vida, como a capacidade de encontrar emprego e realizar atividades recreativas; c) Formação profissional acompanhada de formação de aprendizagem nas prisões, para assegurar que o conhecimento transmitido está relacionado com as oportunidades de emprego existentes; d) O ensino de um curso oficial no qual são transmitidos conhecimentos do currículo da escola primária e dos primeiros anos do ensino secundário; e) A oportunidade do ensino superior para os reclusos que claramente precisam e têm a capacidade de concluir o curso relevante.

arbitrariedade das normas internas – estas normalmente se encontram sobrepostas ao direito à educação, entre outros (UNESCO, 1994; 2006; 2009).

Especificamente, com relação ao corpo docente, os documentos apontam que as formas de contratação de docentes são heterogêneas, nem sempre eles estão ligados com os setores estatais responsáveis pela educação; muitas vezes são remunerados por empresas ou organismos não governamentais. Grande parte das unidades penais depende do serviço de voluntários e dos próprios reclusos que se colocam à disposição para ensinar. As jornadas de trabalho também variam muito de um lugar para outro e o ensino de atividades desportivas, artísticas e culturais é raro.

A formação dos docentes também é diversificada; como apontam, alguns não possuem nenhuma qualificação para o posto, e para que seja possível avançar nessa questão, no Manual se sugere que o melhor modelo seria aquele em que o professor fosse funcionário do estabelecimento penal (UNESCO, 1994), diferente dos documentos da agência publicados no Brasil (UNESCO, 2006; 2009). Ainda, segundo esses documentos, as prisões possuem demandas de trabalho e financiamento dos custos que poderiam ser supridas por movimentos de voluntários, organizações externas diversas de cunho religioso ou não, programas de empresas – pelos próprios reclusos que, se capacitados, poderiam atuar como docentes titulares e auxiliares etc.

Como indicam Evangelista e Shiroma (2007, p. 538), vários instrumentos da reforma mencionam a “redução do custo-professor, [...] hierarquizando iniciativas e medidas que poderiam melhorar a qualidade do ensino na perspectiva das agências internacionais”; insinuam, com isso, que o salário do professor não reflete melhoria da aprendizagem, por isso não precisa ser pauta das reformas. A questão central passa a ser a gestão, como solução para a busca de eficiência, qualidade, alcance de metas, redução de custos etc. O monitoramento de professores(as) não se dá, necessariamente, por sua anuência à reforma, mas tem sido orientado pelas “agências internacionais e Estado, com regulação ou administração pelo novo gerencialismo escolar” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 539).

Diferentemente dos documentos publicados no Brasil, no Manual da UNESCO se afirma que os gestores dos sistemas prisionais seriam

[...] quién controlaría el programa de estudios, el presupuesto de enseñanza, la supervisión del personal docente y la evaluación y asignación

iniciales de los estudiantes. Independientemente de su situación contractual en la práctica es frecuente que los educadores no puedan adoptar decisiones de responsabilidad en asuntos educacionales, sino que deban ceder esa tarea a los administradores de las prisiones. Las decisiones fundamentales sobre el papel y las modalidades de la enseñanza en las prisiones incumben a los gobiernos nacionales, **mientras que frecuentemente la administración local (es decir, el jefe del establecimiento penitenciario) puede decidir a su discreción sobre los arreglos necesarios para que se imparta enseñanza.** Debido a la participación de más de un organismo, pueden surgir y de hecho surgen conflictos de intereses. (UNESCO, 1994, p. 61 [grifo nosso])¹⁶¹.

Os documentos brasileiros remetem a maior parte dessas responsabilidades às instâncias estatais de educação. Quanto aos profissionais da educação, Scarfó (2009, p. 116) afirma que estes devam receber formação da agência estatal educacional e que sejam externos/independentes do sistema penitenciário. Para ele, a “existência de docentes civis não vinculados à segurança leva a que se apresente uma autoridade pedagógica e não uma autoridade penitenciária no processo educativo”. Essa separação se justifica tanto pela diferença das finalidades entre o tratamento penitenciário e o ato educativo (escolarização), quanto pelo perfil dos estudantes.

As definições direcionadas ao trabalho de professores(as) no cenário nacional foram apontadas de modo mais claro pelas sistematizações do I Seminário Nacional pela Educação em Prisões, realizado em Brasília no ano de 2006. Embora parte das indicações do

¹⁶¹ [...] quem controlaria o currículo, o orçamento de ensino, a supervisão do corpo docente e a avaliação inicial e atribuição dos alunos. Independientemente de sua situação contratual na prática, é comum que os educadores não sejam capazes de adotar decisões de responsabilidade em questões educacionais, mas sim atribuir essa tarefa aos administradores das prisões. As decisões fundamentais sobre o papel e as modalidades da educação prisional são de responsabilidade dos governos nacionais, enquanto muitas vezes a administração local (isto é, o chefe da prisão) pode decidir, a seu critério, sobre as providências necessárias. Devido à participação de mais de um setor, conflitos de interesse podem surgir.

manual da UNESCO, feita em 1994, seja apenas reiterada nesse momento. Com vistas a uma “educação de qualidade”, o documento registra algumas propostas e encaminhamentos definidos no primeiro evento na área. Em relação à formação e valorização dos profissionais envolvidos com a oferta educacional, ficou estabelecido que: professores, ao entrarem no sistema, deveriam passar por uma formação alicerçada na política penitenciária nacional; a formação continuada ocorreria integrando temas de diferentes áreas para aprimoramento da oferta de educação; as instituições de ensino superior e os centros de pesquisa fossem parceiros no processo de formação dos profissionais; houvesse atenção à “dimensão educativa do trabalho dos profissionais na relação com o preso”; os “atores estaduais” criassem espaços de debate, formação e redes que pensassem sobre o papel da educação nas prisões; a educação prisional fizesse parte do currículo dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas; educandos e educadores recebessem apoio de profissionais técnicos (psicólogos, terapeutas etc.); e que a “pessoa presa, com perfil e formação adequadas”, pudesse atuar como monitor (UNESCO, 2006, p. 40).

No tocante à ênfase dada para a formação contínua, cabe ressaltar que a mesma faz parte das iniciativas de reforma em andamento, objetivando ajuste do trabalho docente aos direcionamentos das políticas educacionais em vigência. Como os demais elementos que “compõem o kit reforma”, essas definições para a docência possuem um “caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade” voltada para as exigências do mercado (MAUÉS, 2003, p. 106). A formação continuada apreendida pelos organismos internacionais estão “dentro do espírito da aprendizagem ao longo da vida” (MAUÉS, 2011, p. 81); reafirma-se a ideia de que professores(as) devam estar constantemente motivados(as), de modo a motivar também os(as) alunos(as) e, principalmente, que tenham a consciência da importância de se atualizar permanentemente.

Essa centralidade do professor coloca em questão desde o currículo da formação docente até sua carreira e prática cotidiana, privilegiando a flexibilidade exigida em processos formativos que visam a desenvolver o potencial adaptativo dos trabalhadores às mudanças na “sociedade do conhecimento”, se encaixando na perspectiva de “aprender a aprender” e no saber-fazer (DIAS, 2016, p. 594).

Como aponta Laffin (2006, p. 30), as mudanças educacionais demandadas pela lógica de reestruturação produtiva em curso buscam o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao sistema

produtivo: “versatilidade, inovação, clareza na comunicação, motivação, destrezas básicas como maleabilidade para adaptação a novas situações”. Portanto, o “padrão desejável” do docente como o anunciado por organismos internacionais exige

[...] que seja líder, — investigador e colaborador na gestão escolar; que trabalhe com a diversidade na perspectiva da — escola inclusiva; que tenha conhecimento e explore conteúdos artísticos, corporais, valores éticos, afetivos e morais; que se disponha a aceitar o desafio de um novo papel; seja reflexivo, flexível, comprometido com as mudanças, protagonista, crítico de sua prática, autônomo, criativo, solucionador de problemas, comprometido com a comunidade, mobilizador de recursos, que tenha preocupação com as questões ambientais, que saiba trabalhar eficazmente em equipe e que tenha capacidade de aprender e lidar com novas habilidades. (EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p. 185).

Carreira e Carneiro (2009), em relatório de avaliação das condições de oferta educacional do sistema prisional no país, chamam a atenção para as condições nas quais se encontram professores(as) em EPRL. Em muitas unidades a educação acaba sendo garantida pelo trabalho prestado por profissionais contratados em caráter temporário, estagiários e monitores em cumprimento de pena. Assim, a minoria é composta por professores(as) devidamente licenciados(as), concursados(as) do quadro permanente das redes de ensino, com gratificações salariais compatíveis às atividades desempenhadas.

Outras questões devem ser problematizadas nesse contexto, como as condições precárias de trabalho de educadores(as) que acabam cotidianamente presenciando cenas marcadas pelas constantes violações dos direitos de sujeitos em privação/restrição de liberdade. Professores(as) também “enfrentam a desconfiança dos agentes e são submetidos a forte controle por parte deles e das direções” (CARREIRA; CARNEIRO, 2009, p. 85). Tais dinâmicas revelam conflitos vivenciados diariamente que atrapalham, atrasam ou impedem o trabalho docente. Considerando a conexão do papel (autônomo) preconizado para professores(as) aos propósitos de reintegração social, criação/articulação de redes para assegurar a oferta educacional, garantia de uma educação de qualidade, dentre outros, nos cabe refletir: em que

medida as condições enfrentadas se compatibilizam às demandas cotidianas apresentadas aos(as) professores(as) e às funções imbuídas aos profissionais da educação nesses espaços?

Geralmente, todas essas questões que perpassam a educação em prisões são discutidas junto da necessidade de formação inicial/continuada dos profissionais inseridos nesse contexto; inclusive, as ações formativas são implementadas como solução para boa parte dos impasses vivenciados pela educação nos EPRL. Por isso, a formação de professores passou a ser a pauta mundial das reformas educacionais, subsequente à universalização do ensino fundamental; foram indicados pelas agências internacionais os aspectos que comporiam o programa mundial de “preparo” docente. A partir disso, ficou mais clara a relação de dependência forjada entre o desempenho educacional (atuação dos profissionais) e o crescimento econômico.

O eixo dessas discussões envolvia o papel que os profissionais da educação deveriam desempenhar no mundo de hoje; considerando o intuito das reformas no campo da educação como “meio ou forma de regulação social e de ajuste estrutural”; a influência dos organismos multilaterais na determinação das políticas governamentais; as definições do mercado sobre necessidades e conhecimentos a serem adquiridos; assim como a função da educação no desenvolvimento econômico (MAUÉS, 2003, p. 99).

Com relação a essa relevância dada para as formações de professores, sobretudo no âmbito da educação, cabe retomar que, a partir dos anos 2000, as políticas nessa área na América Latina buscam, como situa Evangelista (2012, p. 39), um modelo de professor que seja “protagonista, polivalente, flexível ou superprofessor”, isso implica, ao mesmo tempo, uma sobrecarga e a precarização do trabalho docente. Nossa preocupação em trazer esta discussão compartilha da noção discutida pela pesquisadora de que tais discursos validam a pretensão em delegar ao professor a “responsabilidade de resolver problemas sociais e econômicos, [...] estratégia perversa que obscurece os interesses hegemônicos em presença, ademais de gerar no professor várias espécies de desgaste e sofrimento” (EVANGELISTA, 2012, p. 39).

Tendo em vista a centralidade do(a) professor(a), veiculada nos desdobramentos da política educacional, torna-se fundamental atentarmos para a instrumentalização que vem se impondo ao próprio trabalho docente. Para isso podemos retomar aspectos da política de formação docente desenvolvida no Governo FHC, nos anos de 1990,

cujo principal objetivo era o de adequar o projeto educacional à política neoliberal em curso na América Latina que exigia uma reestruturação produtiva e consequente reforma estatal, a qual previa um novo espaço a ser ocupado pelas parcerias entre os setores público-privado.

Os eixos centrais dessa política, assim como seu aporte ideológico, pautados essencialmente pela redução da dimensão de atuação do Estado nos campos sociais, podem ser apreendidos por meio dos movimentos, parcerias¹⁶² e documentos vinculados à Conferência de Jontiem, na Tailândia. Em âmbito nacional, a política de formação dos professores, nesse período, pode ser entendida por meio da implantação de parâmetros e diretrizes curriculares, pela implementação de processos avaliativos centralizadores focada em resultados ou, mesmo, pela própria trajetória de disputas que envolve definições a respeito da LDBEN (1996) e dos Planos Nacionais de Educação.

No governo subsequente, a política de formação de professores(as) passa a ter maior intervenção estatal, expressa pelo aumento de programas nessa área, como aponta Evangelista (2012, p. 42), tendo “11 específicos para formação”. Evidencia-se como “impactante o número de programas de formação docente no governo Lula e seu direcionamento político como questão de Estado”. Contudo, tal ampliação nem sempre repercute avanços em termos de qualidade da formação de professores(as), até mesmo porque os enfoques dessas políticas parecem estar muito mais interessados em redefinir o papel dos(as) educadores(as), responsabilizando-os(as) direta ou indiretamente, na maior parte dos documentos orientadores, pela consolidação de uma sociedade mais justa, coesa, democrática, inclusiva, solidária, promotora da emancipação de pessoas e grupos sociais considerados vulneráveis. Nessa perspectiva,

pensando “apenas” em “reduzir desigualdades sociais” e “promover o bem de todos” concluímos que a tarefa que cabe ao professor é simples! Temos então uma questão sobre a qual pensar: que interesse teria o Estado ao propor que os professores deveriam realizar tamanha tarefa? Parto do pressuposto de que os intelectuais

¹⁶² Conforme exemplifica Evangelista (2012, p. 41), o Movimento Todos pela Educação em 2006, tem como “parceiros: Gerdau, Santander, Bradesco, entre outros, [...] a “sociedade civil”, ressignificada, tornou-se lócus de responsabilização social para a solução de problemas econômicos”.

orgânicos envolvidos na proposição de tal absurdo sabem que se trata de uma grande brincadeira. De fato, corre nas suas entranhas o afã de concretizar a hegemonia do capital, razão pela qual configura-se como Estado educador e aumenta as exigências sobre os docentes, expressas na intensificação e precarização do trabalho docente, nos baixos salários, no sistema de avaliação em larga escala, na imposição de um modelo de performatividade e responsabilização por resultados. Os epígonos estatais investem na criação de consenso em torno da ideia de que cabe ao professor desenvolver o Brasil, fazendo parecer à sociedade que, de fato, o Estado tem interesse no preparo do professor e que isso se comprova nas mais de duas dezenas de programas de formação. (EVANGELISTA, 2012, p. 43).

Triches (2016, p. 263) corrobora essa discussão ao tratar das políticas para formação nos cursos de Pedagogia. Ela nos apoia na compreensão do papel atribuído aos professores da EJA quando afirma que há na política de formação docente para Educação Básica “uma reconversão e uma ressignificação conceitual da docência, com sentido alargado, que não é sinônimo de atividade de ensino, e sim qualquer atividade realizada em espaços educativos, na função de professor, de gestor, de pesquisador”, educador e outras. Somado a isso, temos uma caracterização do profissional como “professor-instrumento da reforma e como superdocente” cujas competências exigidas envolvem:

a centralidade das habilidades práticas, flexíveis, proativas, subjetivas e de autorresponsabilização e autoavaliação, ou seja, os cidadãos (professores e estudantes) devem possuir um conjunto de competências úteis para o mercado e que facilitem o processo de conformação política e ideológica (TRICHES, 2016, p. 267).

Consequentemente, por essa lógica, tanto a Educação Básica em seus propósitos como professores(as) devem contribuir com a formação de indivíduos que se apropriem de atributos como:

empregabilidade, protagonismo,
empreendedorismo, criatividade, flexibilidade,

iniciativa para interpretar desafios, solucionar problemas e inovar ideias, bom senso, capacidade de aprender continuamente, ter facilidade de adaptação, interagir ativamente no grupo e lidar com as diferenças, utilizar as novas tecnologias e dominar língua portuguesa, matemática e ciências – únicos conhecimentos diretamente mencionados. (TRICHES, 2016, p. 267).

Isso significa que há ênfase numa formação eminentemente prática e todos esses atributos necessitam também serem inculcados aos profissionais da educação por meio das “capacitações”; sob a justificativa de que “como em outras profissões o futuro professor precisa entrar em contato real com o meio em que deverá atuar, devendo [...] assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento” para aprender a resolver (por si só) problemas cotidianos (MAUÉS, 2003, p. 101). Isso se contrapõe à ideia (combatida) de que os cursos de formação acabam sendo muito teóricos, descolados da realidade escolar e se ampara nos exemplos das avaliações em larga escala.

Em relação aos aspectos pedagógicos, ainda com enfoque na qualidade, alguns itens dos documentos se referem ao trabalho docente envolvendo “fundamentos conceituais e legais da EJA”, bem como “paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo” (UNESCO, 2006, p. 41). Dentro disso, parte das ações a serem realizadas gravitava em torno da criação de um regimento escolar próprio nos estabelecimentos de ensino do sistema, para que dispusessem de unidade filosófica, político-pedagógica, estrutural e funcional, envolvendo a todos, principalmente estudantes e seus familiares. Foi também definido que cada estado deveria ter projetos pedagógicos envolvendo a educação formal e não formal (escolarização, cultura, esporte e formação profissional) com proposições metodológicas.

Com essas definições para as políticas na área, tendo em vista que os profissionais e pesquisadores conheciam parte dos desafios para oferta educacional no sistema prisional, as elaborações conceituais foram tecidas por intelectuais vinculados à UNESCO. Um deles, o consultor De Maeyer (2006, p. 49), define exigências para se promover educação em prisões: ela é permanente e se estende a todos, inclusive àqueles que possuem alguma ligação com os “presos” (familiares); ela é “feita por todos e não apenas pelos educadores”; “a autoridade pública é o mestre-de-obras da educação para todos”, que não se realiza pela mera

distribuição de materiais ou ofertas do tipo por empresa privada¹⁶³, exige contato pessoal, nem o mercado nem as igrejas devem ocupar esse papel estatal; assim deve ser assegurado ao educador o seu lugar, pois “aprender é inicialmente o encontro com uma outra pessoa; não apenas registrar conhecimentos, é também enfrentar o outro, aprender com ele”. Reitera que “aprender a aprender não se aprende sozinho” (DE MAEYER, 2006, p. 50). O autor apresenta no direcionamento ao trabalho pedagógico a importância de “construir juntos uma visão mais positiva da educação ao longo da vida, qualquer que seja a vida. A educação na prisão é a reconciliação com o ato de aprender. A educação na prisão talvez também seja a reconciliação com o prazer de aprender” (DE MAEYER, 2006, p. 57).

É possível constatar nos documentos, especialmente diante dos eixos com ações para a EJA em EPRL referentes à docência, à formação de professores(as) e aspectos pedagógicos, uma abordagem em que a educação deva se desenvolver nas prisões com vistas à redução da criminalidade, por consequência da reincidência. Assim, colaborará para a reintegração social da pessoa que passou pelo sistema prisional. Todavia, isso só se efetivará se a educação apresentar certo grau de qualidade. Faz-se necessário, por conseguinte, que professores(as), ao assumirem as responsabilidades de contribuir com tais anseios, recebam formação profissional adequada para atuação nesses espaços. Para compreender essas articulações, Dias (2013; 2016) sintetiza o movimento ao qual denomina como “eficiência social”. Este corresponde

a) à responsabilização da escola e dos agentes que nela trabalham em relação aos resultados que são esperados da instituição pela sociedade; b) à forte vinculação entre o sistema produtivo e o educacional, em especial voltado à flexibilidade e o „aprender a aprender para enfrentar as contingências de empregabilidade com vínculos precários; c) à utilização das orientações da psicologia comportamental como base para as experiências educacionais, com ênfase na

¹⁶³ Quanto à negação feita pelo autor sobre a privatização da educação, parece que isso, de modo geral, tem sido consenso por não ser algo vantajoso. Entretanto, as defesas de perspectivas privatistas para transformação do sistema beneficiário em segurança privada e, nessa linha, da própria atividade laboral, têm aparecido com maior frequência.

avaliação do desempenho; e, d) a uma supervalorização das técnicas e tecnologias no ensino voltadas à mensuração, entre as mais importantes, presentes também sob novas bases nas políticas curriculares e avaliação. (DIAS, 2016, p. 600).

Tal compreensão nos impele a questionar até que ponto a qualidade (almejada) em termos educacionais, pensando a realidade e os desafios encontrados nos EPRL, estaria associada (diretamente) à formação docente. Ou, ainda, quais as consequências da articulação dos objetivos de oferta educacional nas prisões e responsabilidades atribuídas por sua melhoria ou qualificação para professores(as) da modalidade e pesquisadores(as) na área.

Por essa compreensão, a dimensão da avaliação estaria enfocada no trabalho realizado pelos(as) professores(as) comportando a ideia de que se a educação nas prisões tiver “qualidade”, as chances de reintegração social dos egressos do sistema aumentam muito. Nessa abordagem, a educação não seria capaz de garantir com certeza uma reinserção, mas promete resolutividade de vários problemas enfrentados, inclusive aqueles gerados pelo aumento da população carcerária.

Os documentos sugerem que os conhecimentos elementares não necessitam ser oferecidos por meio de educação básica necessariamente, pois as bibliotecas, os clubes de leitura, a elaboração de textos que circulem, representações teatrais, produção de artes visuais, participação em grupos de debate, a prática desportiva, oferecem inúmeras possibilidades de aprendizagem nas prisões (UNESCO, 1994; 2006; 2009). Com isso, a educação básica, entendida como escolarização formal, que oportunizaria avanços em termos formativos para acesso à educação profissional ou superior, não teria necessariamente a prioridade em termos de oferta.

Das recomendações do I Encontro Regional da América Latina de Educação em Prisões, realizado em 2008, destacam-se: o reconhecimento do direito à educação; a necessidade de adotar “uma abordagem política e pedagógica distinta, apta a enfrentar as desigualdades materiais e simbólicas” dessa condição, como “a educação ao longo da vida”, “a educação integral” e o respeito à “diversidade”; a inclusão da participação social e familiar para a “reconstrução de laços entre prisões e sociedade”; o reconhecimento do “protagonismo de pessoas presas” na oferta educacional; a valorização

de todos os profissionais “para que atuem como facilitadores da relação ensino-aprendizagem”; a produção de dados estatísticos e garantia da transparência na gestão das unidades penais; a criação de bibliotecas e espaços culturais/recreativos; a viabilização da continuidade dos estudos para egressos (UNESCO, 2009, p. 182). Somadas a essas recomendações estão as indicações elaboradas para a Conferência Internacional (evento cancelado) que acrescentam apenas a necessidade em se promover de modo articulado ações de educação formal e não formal, proporcionando a formação para uma “participação cidadã” e a defesa pelo necessário fortalecimento dos vínculos entre “estabelecimentos penais, universidades e organizações da sociedade civil para construção de laços sociais” (UNESCO, 2009, p. 184).

Portanto, a figura do(a) professor(a) se mostra, por um lado, supervalorizada, se considerarmos a finalidade da educação básica e de seu trabalho integrada aos objetivos de reinserção social. Por outro, essa imagem aparece um tanto indefinida e fragilizada sob vários aspectos; visto que esse papel descolado da educação básica ou da escolarização pode ser desempenhado por uma gama de pessoas com diferentes vínculos profissionais. A ideia de que todo o ambiente carcerário possa ser educativo se assenta na defesa de que “profissionais assumam a responsabilidade em promover atitudes positivas” (UNESCO, 1994, p. 04), não apenas punitivas. Isso significa que

los maestros y oficiales de prisiones no pueden mejorar las condiciones de vida que los reclusos han dejado y a las cuales regresarán. No pueden corregir las perturbaciones de la infancia, ni crear empleo, ni proporcionar vivienda, ni persuadir a la gente a abandonar la droga, ni reconstituir familias deshechas. Si la persona se encuentra en situación económica o psicológica difícil, puede aceptar su suerte, o puede reaccionar y tratar de cambiarla, según su carácter (UNESCO, 1991, p. 84), [...] pero los funcionarios de prisiones (guardianes) se encuentran en condiciones ideales para **promover el aprendizaje porque permanecen siempre en las instalaciones.** Volviendo a la analogía con la familia, la función de los padres sufre menoscabo cuando sólo ven al niño unas pocas horas al día. Los oficiales penitenciarios son las personas más importantes que mantienen contacto directo con los reclusos, y

no se puede subestimar la importancia de esas relaciones. Ya que los oficiales en muchos casos trabajan durante varios meses en una misma sección de la prisión, su presencia puede dar una cierta estabilidad a la vida de los reclusos. **En el marco de sus labores cotidianas pueden ayudar a los reclusos a ejercer el "derecho a cuestionar y analizar" y "a desarrollar competencias individuales y colectivas", que es parte del "derecho a a educación**¹⁶⁴. (UNESCO, 1994, p. 82 [grifo nosso]).

Corroborar essa abordagem o papel da educação nas instituições correcionais em ajudar o ex-presidiário de forma que ele possa prosperar no mundo sem recorrer ao crime, pois tanto os estabelecimentos penitenciários quanto a educação visam a “promover mudanças positivas” (UNESCO, 1994, p. 80). Em relação à educação não formal e à prisão como “ambiente educador”, pelo Manual da UNESCO, se todos na prisão quisessem estudar não haveria vagas, professores, materiais e recursos suficientes. Ademais, pelas suas trajetórias escolares carregam as marcas dos “seus fracassos”. Isso pode afastar o interesse dos reclusos pela educação formal, o que exige outros espaços para acesso às atividades educacionais. Considerando essa situação, o que se propõe é um conceito mais amplo da “prisão como lugar de fomento à educação integral da pessoa”, assim sendo, “o pessoal para disponibilizar essa

¹⁶⁴ Professores e agentes penitenciários não podem melhorar as condições de vida dos reclusos, de onde eles partiram e para onde retornarão. Eles não podem corrigir os distúrbios da infância, criar empregos, fornecer moradia, persuadir as pessoas a abandonar as drogas ou reconstituir famílias destruídas. Se a pessoa está em situação econômica ou psicológica difícil, ele pode aceitar sua sorte, ou pode reagir e tentar mudá-la, de acordo com seu caráter. (UNESCO, 1991, p.84), mas os [...] agentes penitenciários (guardiões) estão em condições ideais para promover o aprendizado, pois permanecem sempre no local. Voltando à analogia com a família, o papel dos pais sofre quando eles vêm a criança apenas algumas horas por dia. Oficiais de prisão são as pessoas mais importantes que têm contato direto com os presos, e a importância desses relacionamentos não pode ser subestimada. Como em muitos casos os policiais trabalham por vários meses na mesma seção da prisão, sua presença pode dar alguma estabilidade às vidas dos internos. No âmbito do seu trabalho cotidiano, podem ajudar os reclusos a exercerem o "direito de questionar e analisar" e "desenvolver concursos individuais e colectivos", que fazem parte do "direito à educação"

educação já está disponível; são todos os funcionários das prisões” (UNESCO, 1994, p. 82; 2006; 2009), a quem caberia compreender que

el aprendizaje aumenta la autoestima del recluso y le permite adquirir competencias; ambas cosas pueden ayudarles a prosperar. **Si la enseñanza, ya sea académica, ocupacional o creativa, puede complementarse con una educación que emane de todo el medio** penitenciario, puede haber posibilidad de influir en la forma de vida de los reclusos¹⁶⁵. (UNESCO, 1994, p. 83 [grifo nosso]).

Também em função do elevado número de pessoas que deveriam acessar a educação básica nas prisões, alguns argumentos apresentados no Manual buscam justificar a redução de gastos com o pessoal docente e materiais/recursos educativos, “ampliando” as possibilidades de oferta de educação formal e, principalmente, não formal, trabalhando com parcerias diversificadas, campanhas de doação etc. (UNESCO, 1994). Ao tratar das especificidades da oferta educacional em prisões, considerando todos os espaços e momentos em que a educação acontece, não só em sala de aula, são indicadas estratégias e “práticas acertadas para a educação de adultos”, recomenda-se: o uso e a disponibilização de materiais diversificados (revistas, jornais, livros, textos para formação profissional, uso de novas tecnologias etc.); articulação entre “o que se aprende com a aplicação imediata na vida; e um estilo de ensino que trate o recluso como ser humano” (UNESCO, 1994, p. 43; 2006). A educação nas prisões exigiria, assim,

el compromiso de asignar tiempo, equipo y dinero suficientes, así como buena voluntad, son elementos cruciales para el éxito de la educación en los sistemas cuyo primer objetivo es la seguridad. Sin embargo, **algunas medidas administrativas pueden reducir al mínimo el costo de las innovaciones educativas y eliminar las barreras entre los distintos sectores del**

¹⁶⁵ A aprendizagem aumenta a autoestima do preso e permite que ele adquira habilidades; ambos podem ajudá-lo a prosperar. Seja o ensino acadêmico, profissional ou criativo, pode ser complementado com uma educação que emana de todo o ambiente prisional, pode haver uma possibilidade de influenciar o modo de vida dos reclusos.

sistema de justicia penal, y entre el sistema y la sociedad [...] b) Pueden organizarse la formación inicial y la reorientación profesional del personal penitenciario, con miras a que tenga una visión global del tratamiento del delincuente y participe en las actividades educacionales; c) **Pueden aumentarse los vínculos con los colaboradores externos, con el fin de contar con nuevos ayudantes remunerados y voluntarios;** d) **Puede capacitarse a los reclusos para que actúen como profesores, y complementen al personal remunerado cuando escaseen los recursos,** motivándolos y dándoles la oportunidad de adquirir experiencia profesional¹⁶⁶. (UNESCO, 1994, p. 174 [grifo nosso]).

Essas ações seriam essenciais para efetivar a educação como um direito. Nesse sentido, De Maeyer (2009) salienta que os “momentos de aprendizagem na prisão podem, às vezes, constituir uma segunda chance para pessoas que não tiveram uma primeira oportunidade”, contanto que aqueles na função de educadores encontrem “pistas para que os presos possam experimentar na prisão momentos de aprendizagem, [...] de reconstrução da própria história, espaços para expressar emoção e realizar projetos” (DE MAEYER, 2006, p. 47). Isso considerando que o sistema prisional tende a aumentar e a se perpetuar sob a mesma lógica, com resistência ao trabalho de educadores, orçamentos limitados para seu funcionamento e oferta educacional, ou seja, “cientes de que o quadro institucional e o contexto específico não se modificarão e que é nessas contradições estruturais que se deverá trabalhar” (DE MAEYER, 2006, p. 47).

¹⁶⁶ O compromisso de alocar tempo, equipamento e dinheiro suficientes, bem como boa vontade, são elementos cruciais para o sucesso da educação nos sistemas cujo primeiro objetivo é a segurança. No entanto, algumas medidas administrativas podem minimizar o custo das inovações educacionais e eliminar as barreiras entre os diferentes setores do sistema de justiça criminal, e entre o sistema e a sociedade [...] b) formação inicial e a reorientação profissional do pessoal prisional, com vistas a ter uma visão global do tratamento do agressor e participar de atividades educativas; c) Os vínculos com colaboradores externos podem ser aumentados, a fim de ter novos assistentes pagos e voluntários; d) Os presos podem ser treinados para atuar como professores, e complementar o pessoal remunerado quando os recursos estiverem escassos, motivando-os e dando-lhes a oportunidade de adquirir experiência profissional.

Com essa leitura de que as políticas públicas educacionais são instrumentos para dinâmicas adaptativas exigidas pelo processo de reestruturação produtiva do capital, Rangel (2006, p. 69) deixa ainda mais clara sua posição ao elencar aspectos que podem contribuir para a consolidação de uma “pedagogia das prisões”, uma “pedagogia original, ao mesmo tempo prática e com bases sólidas”, pautada em metodologias que deixem maior espaço de atuação aos docentes, rompendo com os limites impostos pela aplicação de exames padronizados para certificação, modelo amplamente adotado em países da América Latina. Segundo ele, professores(as) necessitam ter liberdade para construir metodologias mais bem articuladas com as realidades e desafios enfrentados em cada unidade. Há um apelo para que seja “garantida a autonomia do professor na avaliação do aluno em todo o processo de ensino aprendizagem” (UNESCO, 2006, p. 41).

Ao tratar do Brasil, Rangel (2009) salienta aspectos positivos relacionados com o trabalho “de grande valia” realizado por “grupos da sociedade civil [...], com grande vitalidade, apesar de recursos escassos”, assim como o interesse das autoridades em discutir os problemas e novas perspectivas para a educação nos cárceres, pois “para trabalhar com os presos, não é possível trabalhar em isolamento. É necessário abrir horizontes com os presos e com a comunidade” (RANGEL, 2006, p. 70). Defende, nesse sentido, que a falta de professores deva ser suprida pela atuação de “detentos monitores ou docentes”. A sociedade civil, as agências internacionais e ONGs também devem prestar sua colaboração, tendo por finalidade “oferecer atenção adequada aos detidos para que participem das atividades educativas necessárias”; as associações religiosas também podem desempenhar um papel importante de “educação para a cidadania e tolerância”, mas precisa haver normas claras para intervenção desses grupos e evitar favorecimentos a determinados segmentos (RANGEL, 2009, p. 171).

Sobre essa argumentação, Rangel (2009) se posiciona favorável às práticas de educação não formal no cárcere com atuação de profissionais das mais diversas áreas, tendo em vista que podem se desenvolver ações direcionadas para os graves problemas de saúde que vivenciam essas pessoas, a educação artística como prática terapêutica, a educação física e desportiva, também voltada para melhoria da qualidade de vida, assim como investimento em espaços de formação que não sejam da escola, como bibliotecas, salas de leitura etc. No que diz respeito à educação laboral, o autor faz uma crítica às atividades

realizadas nas prisões que relegam o potencial educativo do trabalho e acabam transformando as pessoas privadas de liberdade em mão de obra barata, por contratos temporários com empresas privadas.

Cabe destacar que essa concepção ampla de educação também tem atendido às normativas brasileiras no tocante à concessão de remição da pena pelo estudo. O Parecer nº 05/2015 com relação à formalização da remição prevê a utilização de “instrumentos pedagógicos de controle da frequência feito pelos educadores/professores/tutores”, com registro sistemático, seguindo dispositivos previstos na Lei de Execução Penal (BRASIL, 2015, p. 10). Nesse sentido, o papel dos “docentes” (ou equivalentes) ganha um destaque para que os estudantes acessem seus direitos de remição por atividades educacionais.

Além disso, a Resolução nº 4/2016, em seu art. 9º, salienta que “educadores, gestores e técnicos” envolvidos em ações educativas nos estabelecimentos penais cuja finalidade seja de promoção da remição de pena “deverão ter acesso a programas destinados à sua formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal praticada” (BRASIL, 2016, p. 03). No que se refere aos profissionais da educação, esse dispositivo define que são considerados docentes apenas os que detenham formação para o magistério, devidamente habilitados e com remuneração compatível às especificidades da função exercida; mas as pessoas privadas de liberdade ou internadas, com perfis adequados, poderão receber preparação especial para atuar em apoio ao profissional da educação remindo, nesses casos, sua pena pelo trabalho.

Os documentos também apresentam discussões mais relacionadas com a atividade docente, explorando concepções que trazem recomendações ou mesmo desenvolvem proposições. Considerando que a educação nesses espaços deve se pautar no “desenvolvimento das dimensões intelectuais e afetivas” (UNESCO, 1994, p. 77), há uma ampla defesa para que as escolas funcionem como comunidades efetivas, onde se compartilhem e transformem as realidades (UNESCO, 1994; 2006; 2009). Tal concepção faz com que a docência esteja dirigida a facilitar o desenvolvimento humano sem enfocar a escolarização na transmissão de uma tradição social. Desse modo, a educação deve ter como base a dimensão da experiência, da subjetividade e suas relações com os contextos imediatos dos reclusos (UNESCO, 1994, p. 78; 2006).

As dimensões do desenvolvimento social e psicológico são abordadas por Scarfó (2009, p. 120) em suas interfaces com a educação. Segundo ele, a escola precisa atuar no processo de socialização de modo a evitar o “deterioramento dos vínculos familiares, o pouco valor da vida, a nula participação social e o desinteresse político, a evasão devido ao uso de drogas, o contágio do HIV”. Outras questões deveriam ser consideradas para pensar a educação nas prisões. De acordo com o pesquisador,

a baixa autoestima, a pouca motivação, a retração emocional, o isolamento, as atitudes e expectativas reduzidas no presente e marcadas pelo passado, geram nas pessoas presas um alto grau de **vulnerabilidade psicológica que, somada à vulnerabilidade social e à cultural, torna-a uma personalidade que precisa de uma abordagem sofisticada e interdisciplinar**, na hora de pensar e levar adiante processos formativos nesse âmbito. O contexto onde se executam as penas privativas de liberdade é gerador de ansiedade, temor, estresses, sensação de perigo, insegurança, insônia, síndromes de paranoia e de obsessão. Por outro lado, as adaptações e os mecanismos, de defesa das pessoas presas, na prisão, produzem ocasionalmente forte desconfiança interpessoal, egocentrismo e agressividade. São usuais os quadros de depressão, os suicídios e as lesões auto infringidas. Deve-se acrescentar, ainda, a angústia emocional que gera o fato de não saber o que ocorre com a sua causa (processo penal), a quantos anos (pena) pode ser condenado ou, pior ainda, ser processado (presumido inocente) sem sentença, a possibilidade de estar sujeito a transferências regularmente e estar longe da família... (SCARFÓ, 2009, p. 122 [grifo nosso]).

Diante dessas considerações, o autor salienta que cada um dos aspectos mencionados precisa ser levado em conta no desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem que são direcionadores do planejamento, da abordagem didático-pedagógica e estratégias a serem adotadas. Em complemento, segundo Rangel (2009), as atividades educativas devem fazer frente aos diferentes tipos de violência nos

centros penitenciários. Já que outros setores não tenham lançado mão de estratégias, a educação deve promover o diálogo e as mudanças necessárias – apesar da situação crítica na qual se encontram as prisões. Suas sugestões seriam: “canalizar as reclamações dos detentos; uma vez que a formulação de uma resposta rápida é de grande relevância para a preservação da paz dos centros penitenciários [...], necessita-se de programas que trabalhem com a comunidade e com as prisões” (RANGEL, 2009, p. 176).

Aliado com tais funções está o conceito de pedagogia da presença, cuja base está presente nas normativas brasileiras, no qual “a ação educativa se traduz em tudo que o educador faz para favorecer o desenvolvimento pessoal e social do educando”. Isso exige “presença educativa que diz respeito a um relacionamento em que duas pessoas se revelam uma para a outra. O educador tem que deixar sua vida ser penetrada pela vida do educando” (COSTA, 2006, 69). Para isso, torna-se necessário, nos dizeres de Costa (2006, p. 70), que sejam compartilhados com os educandos momentos de alegria ou de tristeza, por meio de uma relação com “abertura, reciprocidade e compromisso”. Para elucidar tais definições, Costa (2006, p. 72) exemplifica que muitas vezes mudanças radicais na vida de uma pessoa que estava envolvida com delitos ocorrem pelo surgimento de alguém capaz de estabelecer uma “relação de reciprocidade, de abertura e de respeito mútuo”.

Nessa leitura, o(a) professor(a) seria capaz de criar na relação pedagógica um grau de reciprocidade que potencializaria ao(à) aluno(a) uma mudança radical de sua vida. Cabe, diante disso, pensarmos a respeito do que se tem proposto ao trabalho de professores(as) nos contextos privativos/restritivos de liberdade e questionarmos se a consolidação de vínculos, na perspectiva defendida por Costa (2006), seria suficiente para que a EJA em prisões e os próprios docentes desenvolvessem as funções sociais das quais estão incumbidos. E, além disso, se faz necessário indagar se o grau de reciprocidade mencionado considera o espaço de “segurança própria do professor” (NAKAYAMA, 2011, p. 108). Não é possível ignorar o contexto no qual professores(as) da EJA em EPRL trabalham. Muitas vezes, os ricos parecem “ficar em uma fronteira distante ao docente, imiscuído por sua tarefa relacional, mesmo quando destacam que o envolvimento afetivo possa ser prejudicial” (NAKAYAMA, 2011, p. 108-109) em algumas situações.

Sem considerar essas questões, Costa (2006, p. 63) aborda que professores(as) devem trabalhar pela formação do sujeito “autônomo,

solidário e competente”, como reitera o Parecer CNE/CEB nº 4/2010, garantindo o desenvolvimento das seguintes competências:

Pessoal (aprender a ser); social (capacidade de relacionar-se de forma harmoniosa e produtiva com outras pessoas); produtiva (aquisição de habilidades necessárias para se produzir bens e serviços, aprender a fazer); e cognitiva (adquirir os conhecimentos necessários ao seu crescimento pessoal, social e profissional, assegurando a empregabilidade). (BRASIL, 2010, p. 14).

A concepção de socioeducação em Costa (2006), tendo por base a formação de “seres autopropostos”, se vincula à discussão apresentada anteriormente em relação à “educação ao longo da vida” que vem permeando o campo da EJA. Afirmamos isso pela presente ideia de uma educação voltada à autonomia, às competências e habilidades para a produtividade, ao educar do sujeito flexível, polivalente, adaptável às mudanças, apto a aproveitá-las para seu crescimento pessoal e profissional. Isso exige que o indivíduo se responsabilize pela busca de novas aprendizagens ao longo de toda sua vida, processo a ser, supostamente, desenvolvido ou viabilizado por professores(as) que adotam essa “pedagogia da presença” (COSTA, 2006).

A docência necessita considerar como essenciais a “participação ativa” dos estudantes, a possibilidade concreta de continuidade/progresso nos estudos, mantendo a motivação permanente valorando o “êxito” e o desenvolvimento da autoconfiança (UNESCO, 1994, p. 44; 2006). Em um levantamento feito junto a docentes das instituições penais, foram identificadas práticas a serem adotadas:

a) Permitir a los reclusos tener **experiencias positivas** a fin de promover la confianza en sí mismos; b) **Ayudar a los reclusos a asumir la responsabilidad de sus propias acciones**; c) Ayudar a los reclusos a comprender que la **educación les ofrece más posibilidades de opción en sus vidas**; d) Ofrecer múltiples **posibilidades de aumento de grado** durante un año académico; e) Utilizar un **formato de instrucción individualizado, basado en la competencia**, para impartir la enseñanza. [...] en favor de una **relación social igualitaria** entre

estudiantes adultos y el maestro, [...] hay que sustituir la palabra "recluso" por "alumno" para ver que debe seguirse la práctica de la educación de adultos, y todas **las observaciones hechas serían aplicables en el contexto de la capacitación de maestros** [...], para crear una atmósfera atractiva de manera que el **centro de educación se convierta en una especie de oasis para el recluso** dentro de la prisión, pero también en un lugar que, en muchos aspectos, lo distinga de la educación escolar -en cuanto a su atmósfera, organización, métodos, disciplina y actividades¹⁶⁷. (UNESCO, 1994, p. 45 [grifo nosso]).

Seguindo essa perspectiva, o documento salienta que as orientações dadas individualmente não limitariam os trabalhos em grupos; o ideal seria que os alunos tivessem uma relação mais flexível com os docentes, de modo que “pudessem estudar por conta”, tendo ajuda de novas tecnologias (UNESCO, 1994, p. 46). O mais importante seria que o docente mantivesse como foco a motivação para que os reclusos seguissem seus estudos com base na valorização do “êxito”, mediante aprovações para outros níveis e certificações, já que provavelmente a ausência de sucesso, os recorrentes fracassos na escola tenham levado à evasão/desistência (UNESCO, 1994; 2006; 2009).

Diante dessas reflexões, De Maeyer (2006, p. 46) questiona o papel do educador tendo em vista os antagonismos entre a prisão e uma educação em perspectiva cidadã. Segundo ele, “para educar, para se educar, é preciso ter uma visão otimista do futuro, [...] uma experiência positiva do aprendizado”, registrando esse “acúmulo de experiências

¹⁶⁷a) Permitir que os presos tenham experiências positivas para promover a autoconfiança; b) Ajudar os presos a assumir responsabilidade por suas próprias ações; c) Ajudar os presos a entender que a educação lhes oferece mais opções em suas vidas; d) Oferecer múltiplas possibilidades de aumentar o grau durante um ano letivo; e) Use um formato de instrução individualizado, baseado em competência, para ensinar. [...] em favor de uma relação social igual entre os estudantes adultos e o professor, [...] a palavra “preso” deve ser substituída por “aluno” para ver que a prática da educação de adultos deve ser seguida, e todas as observações feitas seriam aplicáveis no contexto da formação de professores, [...] para criar uma atmosfera atraente para que o centro de educação se torne uma espécie de oásis para o prisioneiro dentro da prisão, mas também em um lugar que, em muitos aspectos, o distingue da educação escolar - em termos de atmosfera, organização, métodos, disciplina e atividades.

positivas como estímulo” aos profissionais. As controvérsias se revelam para o especialista como possibilidades, já que as condições do sistema e perfil de quem nele ingressa não se modificarão tão facilmente, apresentando assim alternativas “por dentro” das discrepâncias estruturais do “universo carcerário”, o que define aspectos centrais para se pensar a respeito da função social do educador:

Estamos aqui para: - assegurar que a educação, um direito da Declaração Universal dos Direitos Humanos, seja respeitada; - 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; - evitar que as necessidades dos presos sejam respondidas pelo mercado, ou seja, evitar a privatização da educação nos presídios, ou por outros grupos ativistas ou religiosos. (DE MAEYER, 2006, p. 48).

Nessa defesa da educação como direito, De Maeyer (2006, p. 55), apesar de enfatizar constantemente a relação do processo educativo dos apenados com seu retorno à sociedade, contraditoriamente salienta que “a educação nunca deve ser justificada por objetivos de reabilitação [...], não estamos seguros de que graças à educação a reincidência diminua”, por isso a educação (enquanto direito) “não deve jamais ser instrumentalizada”. Contudo, o Parecer CNE/CEB nº 4/2010 defende claramente que a educação seja uma “concepção de programa de reinserção social na política de execução penal”, introduzida como principal via de integração social e meio de “aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperarem a liberdade” (BRASIL, 2010, p. 13).

A respeito do trabalho docente, os documentos analisados expressam responsabilidades que recaem sobre professores(as), em especial no que se refere ao desenvolvimento psicoemocional dos sujeitos em privação de liberdade, no desenho de projetos de vida pós-encarceramento e na adaptabilidade que profissionais necessitam ter para driblar as precariedades nas prisões. Por essa lógica, se expressa com frequência uma atuação pedagógica que tenha como enfoque os “presos”, suas “necessidades” (emocionais/psicológicas) e não as

questões mais gerais – sociais, políticas, econômicas – que têm levado ao aumento do encarceramento no mundo, à dinâmica das prisões ou alternativas a ela. Como seria possível promover uma educação para a transformação da sociedade sem pensar nos desafios por ela enfrentados?

Todavia, as dimensões mais individuais, de acordo com os documentos analisados, estariam vinculadas às transformações estruturais, o que nos exige problematizar que

a mudança do país – qualquer que seja – não está na esfera de atuação do professor, nem como criação nem como solução. Paradoxalmente, o apelo ao professor não significa sua valorização social, mas sua desqualificação nos planos discursivo e material. Compõe tal apelo a ideia de ausência – estaria ausente no professor mais vontade de ensinar; capacidade de refletir sobre sua prática; boa formação inicial; mobilização; investimento na formação continuada; implementar a política governamental. A lista das incapacidades do professor elencadas pelos reformadores é longa. Não raro, estão ausentes dessas preleções as condições materiais do trabalho e da existência do professor. [...] O *slogan* – a profissão que pode mudar um país, como afirmamos, é ludibrioso e integra um discurso emblemático e ideológico. Os bordões elencados expressam o tratamento dado ao professor das instituições públicas, cujas incumbências, tais como produzir um país mais justo, democrático, forte economicamente, sem miséria, tolerante, carinhoso, entre outras, configuram um processo de superresponsabilização dos professores pelos problemas brasileiros. Despolitiza-se sua inserção social e se obscurece tanto a origem dos problemas econômicos quanto suas possíveis soluções, ambas implicadas organicamente na relação capital-trabalho. (EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p. 193).

Nesse ideário, em que o trabalho e a formação de professores(as) estão como ação estratégica para consolidação da política econômica em

curso, há um projeto de “reconversão”¹⁶⁸ (EVANGELISTA, 2012; TRICHES, 2016) do professorado que requer o desenvolvimento de suas competências cognitivas, emocionais e operativas, por meio da formação inicial ou em serviço, as quais sustentarão modelos para avaliação do desempenho docente e respectivas bonificações. Isso evidencia a estruturação de um ciclo que tende a gerar maior sobrecarga, e que, para tanto, exige um “poliprofessor, multiprofessor, superprofessor” que tenha

[...] poder de resolver os problemas sociais e econômicos. Essa estratégia perversa obscurece os interesses hegemônicos em presença que, de fato, definem as políticas educacionais e conduzem o professor a várias espécies de sofrimento, posto que ele se depara cotidianamente com declarações sobre sua “alegada incompetência” e sua alardeada responsabilidade na produção de alunos fracassados e desempregados. (EVANGELISTA, 2012, p. 47).

Exige cuidado essa responsabilização conferida a professores(as), pois, como Evangelista e Triches (2015) buscam demonstrar, se tem construído um consenso em torno da função central de docentes para o futuro do país. Essa questão geralmente se encontra presente no debate sobre a (necessária) formação de profissionais da educação e não se refere apenas ao preparo docente, mas a “determinações históricas para reposição da hegemonia burguesa definida em termos neoliberais, de um modelo econômico que tem no privilegiamento do setor financeiro e nas políticas assistenciais de massa seus objetivos centrais” (EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p. 180).

Fica bastante clara, mediante análise feita em relação aos documentos da UNESCO, uma preocupação das organizações internacionais, de setores estatais e dos intelectuais envolvidos na construção desse ideário para “criar um consenso em que se torna imperativo tomar o professor como sujeito necessário e estratégico para amenizar os problemas sociais e humanizar a ordem capitalista” (EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p. 191). Foi possível constatar uma transferência da origem dos problemas socioeconômicos próprios da

¹⁶⁸ Termo que comporta a ideia de transformar algo que já havia sido transformado antes; reaproveitamento.

relação capital-trabalho para seus resultados ou efeitos, que aponta a educação como via para a busca de soluções.

Portanto, cabe refletir a respeito dessa (super)responsabilização de professores(as) que vem se operando nos últimos anos por dentro da reforma educacional, impondo aos profissionais da área “obrigações” não só incompatíveis com as condições de trabalho e realidades enfrentadas no cotidiano das escolas públicas brasileiras, em especial daquelas que ofertam EJA nos EPRL; como também dissonantes dos objetivos efetivamente educativos da modalidade que se destinada à classe trabalhadora hoje – cujo objetivo deva ser o de lutar por mudanças capazes de desconstruir a própria lógica capitalista.

6 SISTEMATIZANDO REFLEXÕES

*Mil nações
Moldaram minha cara / Minha voz
Uso pra dizer o que se cala
Ser feliz no vão, no triste, é força que me embala
O meu país / É meu lugar de fala
Nosso país / Nosso lugar de fala*

Música *O Que Se Calar* – Adaptado de Elza Soares

Os dados brasileiros em termos de escolaridade e oferta educacional no sistema prisional legitimam a distância entre o direito anunciado e o efetivado. Além do que, como evidenciado na pesquisa, nem sempre expressam a situação nas quais estão submetidas as pessoas encarceradas hoje no Brasil. A grande maioria das mais de 700 mil pessoas privadas/restritas de liberdade no país não concluiu seu processo de escolarização na Educação Básica. Mais de 60% não finalizaram o Ensino Fundamental; muitos sequer foram alfabetizados e menos de 10% concluíram o Ensino Médio. Ainda assim, mesmo com as políticas de defesa, a educação nas prisões inauguradas em cenário internacional nos anos 1990 e no nacional em meados de 2000, apenas 12% das pessoas inseridas nos cárceres brasileiros se encontram envolvidas com algum tipo de atividade educacional (BRASIL, 2016).

As políticas públicas educacionais quase sempre evidenciam o distanciamento entre os objetivos proclamados – indicadores das finalidades gerais – e objetivos reais – que indicam os alvos concretos da ação. Os primeiros estão situados num “plano ideal em que o consenso, a convergência de interesses é sempre possível”; já os objetivos reais encontram-se num plano em que “se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação nas forças que controlam o processo” (SAVIANI, 2000, p. 190). Os objetivos reais podem se concretizar, mesmo que parcialmente em relação ao que fora proclamado, mas também podem gerar oposições; com esse movimento os objetivos anunciados tendem a camuflar os objetivos reais.

Portanto, as contradições entre os objetivos anunciados ou concretos carregam as bases da ideologia liberal e podem revelar, como aponta Saviani (2000, p. 191), sua “força e fraqueza”, ou seja, a força reside na ideia de que o proclamado se torna expressão universal, representando “direitos” de todos(as) – a burguesia elabora seus

interesses particulares em nome de uma universalidade e dissemina-os como porta-voz da humanidade, assegurando assim sua hegemonia por meio da produção de consenso junto das diferentes classes sociais; a fraqueza, por sua vez, consiste no “caráter universal obtido ao preço de uma concepção abstrata de homem [...] a-historicamente”.

Tal disparidade nos exige aprofundar reflexões no campo das políticas públicas educacionais. As apropriações feitas no âmbito educacional das políticas internacionais, em alinhamento às agendas globalmente estruturadas, nos remetem à ideia, em sentido figurado, de um “desmorar” dos muros das prisões, barreira feita para separar da sociedade os indivíduos considerados “inaptos” ao convívio social para claramente atender aos interesses do capital. Embora a defesa de oferta da EJA em EPRL se justifique por dispositivos internacionais para a garantia do direito humano à educação, podemos observar que, por parte das agências da ONU, em especial da UNESCO, manifestações nesse sentido são assinaladas como a promessa de melhores condições de vida a todos(as). A garantia do direito à educação vem repleta da esperança por um mundo melhor, na medida em que se apresenta tal direito como a porta de acesso aos demais direitos. Ou, ainda, como a (suposta) chance que temos de viver numa sociedade coesa socialmente, democrática, sustentável e harmônica nos mais diversos sentidos.

É justamente com esse conjunto de argumentos que questionamos os interesses e as lógicas estruturantes dessa compreensão em torno do direito e do papel que a educação vem assumindo, ou deveria assumir, pelas perspectivas políticas neoliberais. Dizemos deveria, pois nem a “promessa” mínima nesse contexto é garantida nos espaços de privação de liberdade.

A EJA aparece como a chave para o desenvolvimento no século XXI – os organismos internacionais insistem nisso por meio de documentos que configuram a política educacional na área. E, enquanto modalidade, acaba abraçando o papel de “educar” os indivíduos para o enfrentamento das mudanças globais, atribuídas ora a uma espécie de modernização social, ora aos efeitos da contemporaneidade; mas nunca se situa em relação às consequências decorrentes da apropriação privada dos meios de produção na sociedade capitalista, da mundialização da economia e do agravamento das condições materiais desiguais de vida entre as pessoas, sobretudo em países considerados periféricos. Por essa linha, a EJA, inclusive em EPRL, tem assumido (e por vezes se limitado) a funções de preparo para exercício da cidadania e adaptação às exigências do mercado de trabalho.

O estudo objetivou compreender, tendo em vista o projeto de educação da UNESCO para o Brasil, tanto os aspectos que caracterizam os pressupostos educacionais da EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade, quanto as consequentes atribuições direcionadas aos(as) professores(as) da modalidade. Isso exigiu aprofundamentos a respeito das prisões e suas dinâmicas sociais mediante estudos teóricos, tendo em vista o que contemporaneamente se tem denominado como Estado penal e o fenômeno do hiperencarceramento.

Para tanto, se fez necessário retomar aspectos históricos em relação ao direito à educação e a função social das prisões pautadas em determinadas políticas de segurança. Após a Segunda Guerra Mundial, a Europa implementou sua política de *welfare state*. Com isso, o papel das prisões passa do eixo de recuperação do indivíduo (que havia cometido algum delito) ao viés da ressocialização. A pena passa a ter a função social de reinserção do sujeito após seu cumprimento. Isso, no entanto, se altera na metade dos anos 1970, com mais uma grande crise do capital – a petrolífera. Ganha espaço a lógica eficientista que, inevitavelmente, passa a conduzir as políticas criminais totalitárias de modo a conter os efeitos das desigualdades socioeconômicas – como o aumento da violência urbana. O Estado de *welfare* passa a uma configuração penal em função da racionalização das relações sociais no capitalismo e a penalização com a perda de liberdade se coloca a serviço de estruturas reprodutoras das desigualdades sociais para manutenção de uma mesma ordem.

Portanto, uma crítica limitada ao fato de que os Direitos Humanos permaneçam em âmbito retórico não dá conta de prover uma compreensão acerca do modo como opera o sistema penal; pois, permeado por interesses econômicos, se constitui como ferramenta de controle. Como alerta boa parte de pesquisadores(as) referenciais do nosso estudo, a prisão tem perpetuado mecanismos de disciplinamento da pobreza para sua própria segregação (dos ditos vulneráveis), acomodação ou adaptação ao sistema de produção capitalista na sociedade de classes, no contexto da reforma neoliberal. Essa é a configuração do Estado mínimo que, ao mesmo tempo, defende e cria obstáculos para a garantia de qualquer direito social/humano.

A negação aos direitos humanos faz parte hoje de um consenso que visa a assegurar melhores condições de vida apenas aos indivíduos “merecedores”, por conseguinte, o aprisionamento de parcelas empobrecidas da população acaba reconhecido como instrumento de “justiça” – ainda pautada numa espécie de espetáculo de vingança,

comum no século XVI. O campo jurídico necessita, desse modo, ser compreendido como a via pela qual se pretende preservar certa hegemonia (em nome da lei) de uma ordem político-econômica.

Na contracorrente do exposto, para além da política legislativa e de execução penal centrada na responsabilidade individual, defendemos parâmetros legais que reconheçam, diante do fato social, as relações históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais que levam os sujeitos a se envolverem com “delitos”. Por isso se torna tão importante promovermos rupturas com a ideia de “educar” o indivíduo encarcerado para seu reingresso “harmônico” na sociedade – tendo em vista que o retorno ao convívio social ampliado não se trata de uma questão pontual, individual, isolada, mas da necessidade em lutar na sociedade de classes por políticas públicas de Estado nos mais diversos setores, combatendo o que hoje se configura como a (ultra)rresponsabilização do campo educacional e de profissionais que nele trabalham.

Essa importante questão precisa se constituir como objetivo investigativo na área, pois, como apontamos inicialmente em nossos pressupostos e hipóteses, confirmamos que são poucas as críticas elaboradas no âmbito da EJA em prisões particularmente em relação às concepções presentes nas diretrizes internacionais/nacionais no que se refere aos propósitos educacionais e ao papel conferido aos(as) professores(as) em tais espaços. Sendo assim, as “conquistas” nesse campo, do ponto de vista normativo, precisam passar por uma análise crítica, pois talvez evidenciem, em suas bases, o oposto do que se defende como projeto educativo para as pessoas privadas/restritas de liberdade – EJA, educação popular, educação crítica para compreensão e transformação da realidade na qual estamos inseridos etc.

Considerando elementos históricos e interesses político-econômicos supramencionados que estão na base das ações em prol da educação nas prisões, torna-se importante questionarmos: o que está implícito nessas tentativas difundidas e impulsionadas pelos organismos internacionais, em especial pela UNESCO, para ampliar/melhorar a oferta educacional nos EPRL?

Ainda, que boa parte dos(as) pesquisadores(as) no campo da EJA em EPRL tenha clareza das relações que vêm sendo construídas no âmbito das políticas públicas nessa área, muitas vezes se apropriam de ideias produtoras de consensos que minimizam os problemas conjunturais enfrentados e apontam a educação como um canal de solução.

Ao defendermos (ingenuamente) que o projeto educacional nas prisões está a serviço da “mudança de vida” ou da alteração do modo como as pessoas olham para suas vidas, relegamos a um segundo plano o papel político da educação num projeto societário, o qual visa tanto à compreensão, como à transformação concreta de estruturas que mantêm a classe trabalhadora em situações precárias e aviltantes de existência.

Para tornar capaz o movimento de colocar em prática todos os pressupostos elencados para a EJA em EPRL, o(a) professor(a) teria que assumir, de fato, a figura do “super-herói”. O trabalho docente acaba, assim como em outros espaços, intensificado por diversos fatores. Diante de uma abordagem dessa natureza, torna-se essencial questionarmos: em que medida professores(as) acreditam nas possibilidades concretas de transformação dos sujeitos privados de liberdade por meio da educação? Ou, ainda, em quais sentidos a educação contribui com as expectativas de ressocialização, reinserção/reintegração social, reabilitação, reeducação, recuperação ou socialização? Essas são questões essenciais para a desconstrução da ideia de que a educação seja elemento central, se não a principal responsável, pela “ressocialização” objetivada (em tese) por todo o sistema penal. As pesquisas nessa área precisam problematizar a ideia de que (apenas) com acesso à educação nas prisões as pessoas poderão se inserir, dentro e fora delas, em circunstâncias mais favoráveis de vida.

Portanto, algumas ideias presentes em parte das pesquisas analisadas, na associação educação, docência e ressocialização, acabam impondo ao trabalho de professores(as) responsabilidades de competência geral do Estado que exigem, em função de sua complexidade e demandas, a efetividade de um conjunto de políticas públicas sociais.

Foram levantadas nas pesquisas e nos documentos algumas dificuldades relativas às péssimas condições do ambiente de maior parte das unidades penais em nosso país, a falta de investimentos, as dinâmicas incompatíveis com processos educativos provenientes dos setores de segurança, as relações entre as pessoas, dentre outras. Mesmo assim, parece ser a sala de aula o único lugar nesse contexto em que as interações (principalmente entre professores/estudantes) reconhecem a integridade humana. Não há dúvidas de que o acesso à educação possa trazer alguma melhoria, mesmo que imediata e restrita, à condição de vida das pessoas em privação ou restrição de liberdade, contanto que os processos educativos criem situações nas quais as contradições sociais sejam repensadas por aqueles(as) diretamente afetados(as) por elas.

Contudo, a defesa do direito à educação, nos documentos que amparam as políticas de EJA em EPRL e até mesmo em alguns estudos na área, tem se centrado (ou justificado) na prevenção do crime, da violência, da reincidência ou mesmo à necessidade em se resolver o caos vivenciado no sistema prisional brasileiro – como pela remição. Isso pode ser observado também pelo enfoque das normativas nacionais em remição de pena por atividades educacionais. Da forma como está operacionalizada hoje, tem servido para que o sujeito em privação de liberdade reduza sua permanência na unidade penal, não necessariamente para apropriação de conhecimentos que lhe possibilitem acessar outras condições (materiais) de vida após sua saída da prisão.

A remição figura como política que auxilia o Estado a lidar com o caos gerado pela superlotação das unidades penais no país. Um exemplo disso é a própria oferta de atividades formativas nos EPRL desvinculadas da escolarização formal que proporcionam a possibilidade de remição da pena, como, em alguns estados, os projetos de leitura, os quais exigem pouca estrutura para funcionamento – não necessitam de espaços como salas de aula ou bibliotecas, nem profissionais com formação específica, pois a entrega dos livros pode ser feita nas próprias celas e a avaliação das leituras realizadas pode ser bastante flexível.

Os desafios para a oferta de educação nas prisões têm sido tomados, contraditoriamente, para justificar reformas políticas em vários segmentos, inclusive – e, especialmente – no educacional. No caso da EJA em EPRL, encontramos um claro alinhamento do ímpeto reformador aos propósitos do Estado Penal cujas bases fortalecem a segregação e o aumento do encarceramento das pessoas que vivem em condições sociais empobrecidas; elas acabam culpabilizadas e criminalizadas em prol da viabilização do desenvolvimento econômico. Ou seja, não se pondera as causas que produzem historicamente a pobreza; o enfoque é outro – a pobreza é gerada pela insuficiência de capital humano necessário às demandas do mercado e do crescimento econômico; eis que a educação desponta como a forma de solucionar o suposto impasse.

É fundamental que se promovam estudos sobre as articulações entre a “ressocialização” e o papel da educação, da escolarização, da docência. Precisamos pensar: em que medida a centralidade ocupada pela oferta educacional – e pelo trabalho docente – nas pesquisas e documentos das políticas nessa área pode fazer frente ao ideal de reintegração social? Por essa lógica corremos um sério risco de defender

a EJA em EPRL colocando-a em serviço dos interesses que responsabilizam (de modo isolado) os sujeitos por suas condutas delitivas e, nesse mesmo sentido, atribuem a cada indivíduo o dever por uma espécie de “autorressocialização” – competiria a cada um pagar pelo ato cometido, reparar possíveis danos/consequências e buscar formas de gerar renda fora do “mundo do crime”. Ademais, o(a) professor(a), ao trabalhar por dentro dessa lógica de responsabilização individual, acaba sendo também responsabilizado – como figura que desenhará junto dos sujeitos em EPRL novos projetos de vida; precisará ele mesmo construir o seu próprio projeto de vida.

Nos países tidos como periféricos essa via de solução requer investimentos, portanto, exige o estabelecimento de parcerias entre diversos setores públicos/privados, não governamentais e a cooperação mundial operada pelos organismos internacionais. No processo de produção desse consenso convém indagarmos se o respeito aos direitos sociais e, entre esses, as garantias para acesso e permanência em termos de escolarização, ampliações da oferta educacional ou mesmo a formação continuada de professores com vistas à qualificação dos processos educativos nas prisões constituem-se, de fato, como interesses do Estado. Em que medida os discursos, oficializados em documentos orientadores e parâmetros legais, não querem apenas ficar nas aparências de que há preocupações, por parte da comunidade internacional e dos governos, em relação a isso? A educação, nesse sentido, não estaria mais uma vez figurando apenas como promessa de democratização?

Portanto, em nossa tese, se a busca pela ressocialização justifica a necessidade da oferta educacional em EPRL ou ainda o direito à educação, temos um grave problema. A pretensa reintegração social, como finalidade da pena no Estado democrático de direito, estaria a cargo, predominantemente, da educação, da escola e, inevitavelmente, de professores(as). Há, nesse entendimento, uma transferência de responsabilidades das mais diversas instâncias políticas, sociais, estatais, de setores da justiça e da segurança pública, para o âmbito educacional e, conseqüentemente, aos(as) professores(as). Podemos inferir que esse deslocamento tem recebido amparo dos organismos internacionais, principalmente da UNESCO que, ao disseminar as diretrizes orientadoras da política educacional da EJA em EPRL, lança direcionamentos ao trabalho de profissionais da educação.

De acordo com os documentos analisados, os(as) professores(as) atuam junto de sujeitos em privação ou restrição de liberdade nas

dimensões psicoemocionais (afetivas e comportamentais) para formar o indivíduo resiliente, digno, autoconfiante etc. Também assumem o dever de formar o cidadão ativo/criativo do século XXI – emancipado, autônomo, adaptável, competente etc. – para o desenvolvimento econômico, a sustentabilidade e o estabelecimento da ordem democrática mundial, mediante a cooperação global e preceitos de uma cultura da paz. A partir desses atributos, professores(as) possuem como responsabilidade principal prover uma educação capaz de fazer com que o sujeito gere alguma renda, seja independente, mesmo que não consiga uma inserção no mercado de trabalho. No caso da EJA em EPRL, fica acrescida a tarefa de que professores(as) fiquem frente a tudo isso, em contribuir para a prevenção da violência, redução da criminalidade e da reincidência.

Considerando as análises desenvolvidas, lançamos reflexões e possibilidades de novas pesquisas: seria possível educar para hoje emancipar nas prisões? Seria essa educação nas prisões apenas mais uma forma de controle das populações carcerárias? Faz sentido a ideia de que o sujeito retorne “melhor” para a sociedade buscando encontrar condições “mais dignas” de vida na lógica neoliberal? Até que ponto os direitos humanos têm assumido papel de manutenção das garantias? Ou apenas têm servido para atenuar conflitos gerados no contexto de negligência/negação por parte do Estado dos direitos mais básicos? Como o sistema penitenciário pode assumir o papel de reintegração social daqueles que infringiram a lei, se ele próprio a descumpre sob vários aspectos nos cárceres? E, nesse sentido, até que ponto a educação poderia contribuir para a pretensa reintegração social pelo sistema de execução penal? A defesa do direito à EJA (educação como direito humano) tem sua origem e construção na luta da classe trabalhadora para o acesso e permanência na escola, como discutido anteriormente, mas em que medida isso tem se efetivado? Estaria essa discussão imbuída de uma espécie de amenização das reivindicações em relação a isso?

É bastante marcante o consenso em torno de que, mesmo com as dificuldades, os projetos educacionais em prisões sigam avançando, pensando mais em propostas metodológicas, tendo em vista que o contexto conjuntural causador do hiperencarceramento não tenha perspectivas para se modificar. O projeto educacional defendido pelos documentos da UNESCO parece estar mais direcionado à resolução de problemas imediatos nas unidades penais. Parece haver objeções a uma escola que rompa com a lógica do capital.

Para Saviani (2000), esse tipo de abordagem pretende nos confinar entre o cinismo e o ceticismo; são adotadas terminologias que se aproximam de uma ordem democrática, quando, em verdade, as mesmas desprezam valores da vida humana e levam-nos ao esvaziamento cultural. Há um esforço para legitimar a ideia de que fora do capitalismo e da sociedade burguesa não existam horizontes. Necessitamos rejeitar esse pretenso dilema, pois “é exatamente o capitalismo que não nos deixa escolha e, por contradição, nos aponta a saída; com efeito, não somos nós que escolhemos o socialismo; é o próprio capitalismo que nô-lo impõe” (SAVIANI, 2000, p. 195).

De modo algum se questiona o direito amplo e irrestrito à educação e à EJA. Acreditamos que a educação, o acesso à escolarização e à formação profissional sejam para a classe trabalhadora vias capazes de promover o entendimento, a crítica e a luta por um novo tipo de sociedade. A escola pública ainda permanece sendo o espaço em que o conhecimento, como direito social, pode ser acessado e apropriado pelas classes subalternas. Isso significa que precisamos desconstruir a ideia de direito à educação numa ótica pela qual se nega ou mascara a luta de classes. É nesse sentido que se torna crucial questionarmos veementemente o projeto educacional da UNESCO para o Brasil, e a EJA em EPRL, pois se desloca (e reduz) o papel de transformação da educação – de nossas bases sociais – para a esfera individual, aos sujeitos de direitos.

Existe um único lugar onde o ontem e o hoje se encontram e se reconhecem e se abraçam, e este lugar é o amanhã. Soam como futuras certas vozes do passado americano muito antigo. [...] Também nos anunciam outro mundo possível as vozes antigas que nos falam de comunidade. A comunidade, o modo comunitário de produção e de vida, é a mais remota tradição das Américas, a mais americana de todas: pertence aos primeiros tempos e às primeiras pessoas, mas pertence também aos tempos que vêm e pressentem um novo Mundo Novo. Porque nada existe menos estrangeiro que o socialismo nestas terras nossas. Estrangeiro é, na verdade, o capitalismo: como a varíola, como a gripe, veio de longe.

As tradições futuras, *O livro dos Abraços*, Eduardo Galeano, 2002.

REFERÊNCIAS

ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de; KERN, Caroline; CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; COSTA, Amabile; MOSCHEN, Lyara da Silva. **Programa de Extensão Novos Horizontes: a universidade nos espaços de privação de liberdade e seus desdobramentos**. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM PRISÃO, Recife, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/wuFxQt>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

ADORNO, Sérgio. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 79, p. 76-80, 1991.

AECID. **Página inicial**, 2018. Disponível em: <<http://www.aecid.es/EN>>. Acesso em: 28 maio 2018.

AGUIAR, Alexandre. Educação de jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e desafios. **Revista Paidéia**, v. 6, n. 7, 2009.

ALUISI, André Pedreschi. **Educação e cooperação na Eurosocial**. 2015. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

ALVES, Carolina Elias. **Concepções de Socioeducação nas Produções Científicas sobre Medidas Socioeducativas**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

AMARAL, Cláudio do Prado. **A história da pena de prisão**. 1. ed. eBook. São Paulo: Paco Editorial, 2016.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, julho 2001.

_____. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 119-131, 2007.

ANDRIOLA, Wagner B. Ações de Formação em EJA nas Prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará? **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, 2013.

ANDRIOLA, Wagner B. et al. Projeto Educando para a Liberdade: a educação prisional em foco. In: UNESCO. **Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162643POR.pdf>>.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005. p. 19-50.

_____. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica, p. 17-32, 2006.

BARATTA, Alessandro. **Ressocialização ou controle social: uma abordagem crítica da “reintegração social” do sentenciado**. Alemanha: Universidade de Saarland, 1990. Disponível em:
<<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/13248-13249-1-PB.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

_____. La política criminal y el derecho penal de la constitución: nuevas reflexiones sobre el modelo integrado de las ciencias penales. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, v. 8, fascículo 29, p. 27-52, jan./mar. 2000.

BARRETO, V. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: SECAD-MEC/UNESCO; Autêntica, 2006. p. 93-102.

BATISTA, Nilo. **Introdução crítica ao direito penal brasileiro**. 11. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

BENTHAM PROJECT. Disponível em:
<<https://www.ucl.ac.uk/bentham-project/#2>>.

BIANCHI, Paula. “Governo acaba com obrigatoriedade de espaços de educação e trabalho em presídios”, *Uol*, 13 dez. 2017. Disponível em:
<<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/12/13/governo-acaba-com-obrigatoriedade-de-espacos-de-educacao-e-trabalho-em-presidios.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BOITEUX, Luciana; PÁDUA, João Pedro. A desproporcionalidade da lei de drogas: os custos humanos e econômicos da atual política no Brasil, 2014. Disponível em:<<https://www.tni.org/files/publication-downloads/proporcionalidad-brasil.pdf>>. Acesso em: mai. 2017.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, 2005.

BRAGA, Fabiana M.; FERNANDES, Jarina. R. Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base SciELO (2010-2014). *Cad. Cedes*, p. 173-196, 2015.

BRANDÃO, Cláudio. Introdução ao estudo dos direitos humanos. In: _____ (coord.). **Direitos humanos e fundamentais em perspectiva**. São Paulo: Atlas, 2014. p. 5.

BRASIL. **A Educação para Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade no Brasil**: Questões, Avanços e Perspectivas. Documento-Referência para o III Seminário Nacional pela Educação nas Prisões. Brasília: MEC/CNE, 2012. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10586-educacao-nas-prisoereferencia-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 nov. 2017.

_____. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244672POR.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. **Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010).** Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação. O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Decreto nº 7.626**, de 24 de novembro de 2011. Estabelece o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, instituído pela Presidenta da República Dilma Rousseff. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. **Emenda constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>.

_____. **Encontros do Mercosul Educacional.** Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/publicacoes/mercosul_portugues.pdf>.

_____. **Fundo penitenciário nacional– FUNPEN.** Brasília, Ministério da Transparência e da Controladoria-Geral da União, 2019. Disponível em: <<http://portaltransparencia.gov.br/orgaos/30907?ano=2019>>.

_____. **Lei nº 7.210**, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102391>>. Acesso em: 02 maio 2015.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Lei nº 12.433**, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, 2011. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm>.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em:
<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. **Lei nº 13.163**, de 9 de setembro de 2015. Modifica a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Brasília, DF, 10 set. 2015.

_____. **Lei nº 13.467**, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Brasília, 2017. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm.

_____. **Lei nº 13.663**, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília, 2018. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm.

_____. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN). Referência – Dezembro de 2014**. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Disponível

em:<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/documentos/infopen_dez14.pdf>. Acesso em: 12maio 2015.

_____. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN). Referência – Dezembro de 2015.** Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Brasília: MJ/DEPEN, 2017. Disponível em:<http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2015_dezembro.pdf>. Acesso em: 08dez. 2017.

_____. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN). Referência – Junho de 2016.** Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Brasília: MJ/DEPEN, 2017. Disponível em:<http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf>. Acesso em: 08dez. 2017.

_____. **MJ divulga novo relatório sobre população carcerária brasileira.** População carcerária brasileira chega a mais de 622 mil detentos. Brasília: Ministério da Justiça, 26 abr. 2016. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/radio/mj-divulga-novo-relatorio-sobre-populacao-carceraria-brasileira>>.

_____. **Nota Técnica MEC/MJ.** Processo 23001.000086/2015-51. Relator Francisco Aparecido Cordão. Aprovado em 10 jun. 2015 e homologado em 11 mai. 2016. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17651-pceb005-15&Itemid=30192>.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 4/2010.** Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Relator: Adeum Hilário Sauer. Brasília, 9 mar. 2010.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 5/2015.** Conselho Nacional de Educação (CNE). Remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade no sistema prisional brasileiro. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Brasília, 10 jun. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download>.

oad&alias=17651-pceb005-15&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 6/2010.** Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Institui, com a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância; e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, 2013.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.** Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, MEC, maio 2000.

_____. **Programa Brasil Alfabetizado.** Brasília: Ministério da educação, ano. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

_____. **Projovem Urbano.** Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17462-projovem-urbano-novo>>.

_____. **Relatório de Avaliação da Execução de Programa de Governo nº 67.** Programa Nacional de Apoio ao Sistema Prisional. Brasília: Ministério da Transparência, Fiscalização e Controladoria-Geral da União, 2017. Disponível em: <<https://auditoria.cgu.gov.br/download/9687.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2,** de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as “Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais”. Diário Oficial da União, Brasília, Seção I, p. 20, 20 maio 2010.

_____. **Resolução nº 03,** de 11 de março de 2009. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

(CNPCP). Aprova Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, 2009.

_____. **Resolução nº 4**, de 30 de maio de 2016. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2016. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=42991-rceb004-16-pdf&Itemid=30192>.

_____. **Resolução nº 14**, de 11 de novembro de 1994. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP). Fixa Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil. Disponível em <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/mulheres-1/anexos-projeto-mulheres/resolucao-no-14-de-11-de-novembro-de-1994.pdf/view>>. Acesso em: 2 set. 2016.

BRASIL, Felipe Moura. “Brasil é, no mínimo, o 34º em número de presos por 100 mil, mas jornais caem na maquiagem do relatório do Infopen”, **Revista Veja**, 11 jan. 2017. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/felipe-moura-brasil/brasil-e-no-minimo-o-34-em-numero-de-presos-por-100-mil-mas-jornais-caem-na-maquiagem-do-relatorio-do-infopen/>>. Acesso em: 8 out. 2017.

CABRAL, Paula. **Formação continuada de professores na EJA: qual o lugar dos sujeitos estudantes?** 2013 170p. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1025-D.pdf>>.

CAMARGO, Marcelo. Diretor-geral do Depen, Jefferson de Almeida, dá entrevista. “Geral”, **Agência Brasil**, 22 dez. 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/foto/2017-12/diretor-geral-do-depen-jefferson-de-almeida-da-entrevista>>.

CANÁRIO, Rui. A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. In: _____ (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 189-207.

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. **Relatório nacional para o direito humano à educação**: educação nas prisões brasileiras. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

CARVALHO, Odair França de. **Entre a cela e a sala de aula**: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista. 2014. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

CCEPC. **Relatório de Visita – Centro de Observação Inicial (COI)**, 24 jul. 2018. Disponível em: <https://ccepcapital.wordpress.com/2018/07/04/relatorio-de-visita-centro-de-observacao-inicial-coi/>.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber** – elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 5-15, 2003.

CIAVATTA, Maria. A Reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei nº 13.415/2017 – adaptação ou resistência? **Holos**, v. 4, p. 207-222, 2018.

CNJ. Atos Administrativos. **Recomendação nº 44**, de 26 de novembro de 2013. Informação nº 07/2014 – COAPE/CGRSE/DIRPP/DEPEN/MJ, do Conselho Nacional do Ministério Público, sobre a análise acerca da Recomendação nº 44 de 26 de novembro de 2013 do CNJ. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=1235>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. **Resolução nº 213**, de 15 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a apresentação de toda pessoa presa à autoridade judicial no prazo de 24 horas. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=3059>.

CONSELHO Nacional de Política Criminal e Penitenciária, resolução nº 6, de 7 de dezembro de 2017. In: DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, n. 238, Brasília, 13 dez. 2017. Disponível em: <<http://www.dpu.def.br/images/stories/Infoleg/2017/12/13/cnpcp.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONVENÇÃO Americana de Direitos Humanos. Costa Rica, 1969. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm>. Acesso em: 5 jul. 2017.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da (coord.). **Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/material_curso_de_formacao_da_ens/Socioeducacao.pdf>.

COSTA, Francine Gomes da Silva da. **Abordagens das Pesquisas da EJA em espaços de privação e restrição de liberdade**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos. Brasília, DF: MEC/ CNE, 2000.

_____. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.

_____. **Os Fora de série na escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **A Educação Básica como direito. Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

D'AVILA, Gabriel Serena. **Do berço ao túmulo**: a estratégia de educação ao longo da vida na educação de jovens e adultos para a sociabilidade capitalista. 2012. 215p. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DA SILVA, Roberto; MOREIRA, Fábio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Em Aberto**, v. 24, n. 86, 2011.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** 1. ed. Tradução de Marina Vargas. Rio de Janeiro: Difel, 2018.

DE AMORIM-SILVA, Karol Oliveira; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. The teaching work in prisons: considerations about the training. **Trabalho & Educação**, v. 26, n. 1, p. 203-217, 2017. ISSN 1516-9537

DEL CASTANHEL, Luciana Rosa de Andrade. Auxílio-reclusão: o incentivo à (des)informação promovido pelas redes sociais. **Âmbito Jurídico**, 2015. Disponível em:
<http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=18283>.

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

_____. Prólogo. In: RANGEL, Hugo (coord.). Mapa Regional latinoamericano sobre educación en prisiones. Notas para el análisis de la situación y la problemática regional. Centre International d'études pédagogiques (CIEP), 2009.

_____. Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender. **Em Aberto**, v. 24, n. 86, 2012.

_____. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, 2013.

DEPEN. Departamento Penitenciário Nacional. **Página Inicial**. Acesso à Informação. Ações e Programas. Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://depen.gov.br/DEPEN/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-esporte-e-cultura/educacao-esporte-e-cultura>>.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e pesquisa**, v. 27, n. 2, 2000.

_____. MASAGÃO, Vera; JOIA, Orlando. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos do CEDES**, Campinas, n. 55, p. 58-77, 2001.

_____. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. **Alfabetização & cidadania**, São Paulo, v. 17, p. 11-23, 2004.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, 2005.

_____. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, 2010.

_____. O impacto da inclusão da EJA no FUNDEB no Estado de São Paulo. In: CATELLI JR., Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera M. (org.). **A EJA em xeque**: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2014. p. 39-76.

_____. HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos do CEDES**, v. 35, n. 96, 2015.

DIAS, Camila Caldeira Nunes. Estado e PCC em meio às tramas do poder arbitrário nas prisões. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 23, n. 2, p. 213-233, 2011. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12673>>. Acesso em: 22 set. 2017.

DIAS, Rosanne Evangelista. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-americano. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 461-478, ago. 2013.

_____. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Ibero-americano. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 590-604, 2016.

DIREITO Penal e Democracia. **Brasil tem 3ª maior população carcerária do mundo, mostra levantamento do CNJ**, 9 abr. 2015.

Disponível em:

<<http://www.direitopenaledemocracia.com.br/2015/04/brasil-tem-3-maior-populacao-carceraria.html>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 691-713, 2007.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Reconversão, alargamento do trabalho docente e Curso de Pedagogia no Brasil. **Seminário Redestrado Nuevas Regulaciones En América Latina**, v. 7, 2008.

_____. Professor (a): a profissão que pode mudar um país? **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 65, p. 178-200, 2015.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC**, Campinas, n. 20, 2006. ISSN 2318-0870

_____. **Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola**. Florianópolis: NUP/UFSC, v. 1, p. 39-51, 2012.

_____. Teacher: protagonist and obstacle to the reform. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 531-541, 2007.

EUROsociAL. Programme for social cohesion in Latin America: The Programme, 2017. Disponível em: <<http://eurosocial.eu/en/pagina/el-programa>>.

FELTRAN, Gabriel. **Irmãos**: Uma história do PCC. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257, 2002.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. “Perfil”, **História**, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/perfil/historia/>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Helena C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 67, 2010.

FURINI, Dóris R. M.; DURAND, Olga C. da S.; SANTOS, Pollyana dos. Sujeitos da educação de jovens e adultos, espaços e múltiplos saberes. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (org.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: NUP, 2011. p. 138-215.

GARUTTI, Selson; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **A prisão e o sistema penitenciário** – uma visão histórica. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012. p. 07-09.

GATTI, Bernadete. A pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação. **Nuances**: estudos sobre Educação. ano XIV, v. 15, n. 16, p. 35-49, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/175/245>>. Acesso em: 08 mai. 2015.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Oferta educacional em prisões e a modalidade de educação a distância**, 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2016_18422-oferta-de-educacao-em-prisoas>. Acesso em: 11 mar. 2017.

GOMES, Ivanildo do Socorro Mendes. **Movimento pela educação de jovens e adultos nas CONFINTEAS e seus desafios para a política educacional**. 2012. 324f. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

GOMES, Pedro Henrique. Cerca de 70 facções atuam no Brasil, diz ministro da Segurança Pública. **O Globo**, 03 set. 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/cerca-de-70-faccoes-atuam-no-brasil-diz-ministro-da-seguranca-publica-23035855>>.

GOMES NETO, Pedro Rates. **A prisão e o sistema penitenciário**: uma visão histórica. Canoas: EdUlbra, 2000.

GRECO, Rogério. **Direitos humanos, sistema prisional e alternativas à privação de liberdade**. São Paulo: Saraiva, 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

_____. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos**: a produção discente da pós-graduação em educação no período

de 1986-1998: relatório técnico de pesquisa. Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação, 2000.

_____. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).**

Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

GUIMARÃES, Alexandre Queiroz et al. Institutions and development in Japan: model of capitalism, post-1990 trajectory, current challenges.

Revista de Sociologia e Política, v. 24, n. 60, p. 3-28, 2016.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais.

Cadernos Cedes, 2001.

ICPR. **World Prison Population List**, 2015. Disponível em:

<http://prisonstudies.org/sites/default/files/resources/downloads/world_prison_population_list_11th_edition_0.pdf>.

INCLUSIVE Inclusão e Cidadania. **Documentos do Seminário**

Internacional Educação em Prisões, 25 nov. 2010. Disponível em:

<<http://www.inclusive.org.br/arquivos/18047>>. Acesso em: 12 set. 2018.

INSS. **Auxílio-Reclusão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social, 8 nov. 2017. Disponível em:

<<https://www.inss.gov.br/beneficios/auxilio-reclusao/>>.

IRELAND. Timothy D. (org.) Educação em prisões. **Em Aberto**,

Brasília, v. 24, n. 86, p. 1-179, nov. 2011.

_____. Pessoas privadas da liberdade. In: VALDEZ, Raul et al.(coord.). **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas**: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade.

Organização dos Estados Ibero-Americanos e UNESCO. Tradução de Daniele Martins, Zenaide Romanovsky. Goiânia: EdUFG, 2014. p. 138-140. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002247/224714por.pdf>>.

Acesso em: 8 jun. 2017.

. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em Aberto**, v. 22, n. 82, 2009.

JORDÃO, Maria Perpétua Socorro Dantas; WANDERLEY, Paula Isabel Bezerra Rocha. Adoção de Cidadãos Presos e Formação de Professores para a Prisão: Ações de Fraternidade Política e Direitos, aproximando a extensão universitária da ASCES e da UFPE no agreste pernambucano. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 373-387, 2014.

JULIAO, Elionaldo Fernandes. Educação e trabalho como propostas políticas de execução penal. **Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos –Diversidade do Público da EJA**, Brasília, RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, n. 19, 2006. Disponível em:<[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38669381/Alfabetizacao_e_Cidadania_Divesidade_do_Publico_de_EJA.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWO WYYGZ2Y53UL3A&Expires=1542032692&Signature=2bbL%2FtJ3vVQrA5RYfvxVB6n4jVc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDesafios na Educacao de Jovens e Adultos.pdf#page=69](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38669381/Alfabetizacao_e_Cidadania_Divesidade_do_Publico_de_EJA.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWO WYYGZ2Y53UL3A&Expires=1542032692&Signature=2bbL%2FtJ3vVQrA5RYfvxVB6n4jVc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDesafios+na+Educacao+de+Jovens+e+Adultos.pdf#page=69)>. Acesso em: 5 mai. 2016.

. **A Ressocialização Através do Estudo e do Trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1345>. Acesso em: 5 mai. 2016.

. II Seminário Nacional de Educação em Prisões – 2007. In: UNESCO. **Educação em prisões na América Latina**: direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162643POR.pdf>>.

. A Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade: desafios e perspectivas para a consolidação de uma política nacional. In: UNESCO. **Educação em prisões na América Latina**: direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009.

Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162643POR.pdf>>.

_____. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro.

Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 529-543, set. 2010.

_____. Educação para jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil. In: **Educação de Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade: Questões, Avanços e Perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

_____. Políticas de Execução Pena no Brasil? Questões, avanços e perspectivas. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; RITA, Rosângela P. S. **Privação de liberdade: desafios para a política de direitos humanos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

_____. Escola na ou da prisão? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan.-abr. 2016.

_____. Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. **Trabalho & Educação**, v. 26, n. 1, p. 117-134, 2017. ISSN 1516-9537

_____. **Políticas de Educação nas Prisões da América do Sul**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

JÚNIOR, João dos Reis Silva. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 201-233, 2002.

HOLLOWAY, John; PELÁEZ, Eloína. Aprendendo a curvar-se: pós-fordismo e determinismo tecnológico. **Revista Outubro**, v. 2, p. 21-29, 1998. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%C3%A7%C3%A3o-2-02.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2017.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque: a Ascensão do Capitalismo de Desastre**. Tradução de Vania Cury. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 313-382.

KNOLL, Joachim H. A história das conferências internacionais da UNESCO sobre a educação de adultos de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. **Convergência**, v. 40, p. 3-4, 2009.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. 2006. 216p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 210-28, 2012.

_____; NAKAYAMA, Andréa R. O Trabalho de Professores/as em Um Espaço de Privação de Liberdade. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, 2013.

_____. Pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no e do estado de Santa Catarina. X ANPEDSUL. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/658-0.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.

_____; DANTAS, Tânia Regina; AGNE, Sandra Aparecida A. **Educação de jovens e adultos em debate: pesquisa e formação**. Curitiba: CRV, 2017.

_____. et al. Pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Catarina. **EJA em Debate**, v. 7, n. 11, 2018.

LEAL, Leila. **América Latina avança em políticas de educação em prisões**. EPSJV/Fiocruz, 2016. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/america-latina-avanca-em-politicas-de-educacao-em-prisoes>>.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.

LIMA, Licínio. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A educação faz tudo?: crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 15, 2010.

_____. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

LIVRONAUTAS. Antonio Carlos Gomes da Costa. **Biografia**, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.livronautas.com.br/ver-autor/338/antonio-carlos-gomes-da-costa>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

MAIA, Lucíola Andrade. A pedagogia Socialista de Makarenko: Notas pedagógicas. **Revista OFFLINE**, n. 7, 2016.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, v. 34, n. 1, 2011.

_____. **A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 30, 2008.

_____. **O trabalho docente no contexto das reformas**. 28^a REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO.

_____. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n118/16831.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2017.

MAZOTTI-ALVES, Aída J. Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, Espírito Santo, n. 113, p. 39-50, julho 2001. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

MELLO, Igor; CASTRO, Juliana. Cadeia violenta alimenta o crime, mostra levantamento de O Globo. **PPS – Portal Nacional**, 24 jun. 2018. Disponível em: <<http://www.pps.org.br/2018/06/24/cadeia-violenta-alimenta-o-crime-diz-o-globo/>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

MENA, Fernanda. Eliminar facções criminosas é impossível, afirma pesquisador americano. **Folha de São Paulo**, 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2018/10/eliminar-faccoes-criminosas-e-impossivel-afirma-pesquisador-americano.shtml>>. Acesso em: 19 out. 2018.

MENOTTI, Camila Cardoso. **O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo**. 2013. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MINTO, Lalo Watanabe. **Estado Mínimo**, [s.d.]. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm>. Acesso em: 11 ago. 2016.

MÓL, Márcio José Ladeira. **A oferta de educação para adultos em situação de privação de liberdade na Penitenciária Doutor Manoel Martins Lisboa Júnior no município de Muriaé em Minas Gerais**. 2013. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

MOTTA, Vânia Cardoso. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trab. educ. saúde**, p. 549-571, 2008.

NAKAYAMA, Andréa Rettig. **O Trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade: necessidades de formação continuada**. 2011. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES DE AZEVEDO, Mário Luiz. Igualdade e equidade: qual é a medida da Justiça Social? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 18, n. 1, 2013.

OEI. Página inicial. **Fins e objetivos**, 2018. Disponível em: <<https://oei.org.br/oei>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação Escolar na Prisão na Visão dos Professores: um hiato entre o proposto e o vivido. **Reflexão e Ação**, v. 17, n. 1, p. 227-244, 2009.

_____. **Educação escolar de adultos em privação de liberdade: limites e possibilidades**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 31, 2008.

_____. O exercício da docência em espaços de privação de liberdade. **Comunicações**, v. 18, n. 2, p. 37-46, 2011.

_____. O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores. **Childhood & Philosophy**, v. 7, n. 14, 2011.

_____. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação de liberdade. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, p. 137-158, 2013.

_____; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, 2013.

_____. **Educação Escolar na Prisão: o olhar de professores e alunos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

ONU. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Conferência Mundial de Direitos Humanos, 1993. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos>>.

20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2017.

_____. **Declaração do Milênio.** Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), 2000. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/ods/declaracao-do-milenio.html>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. **Educação para Todos:** o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**, 1966. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017.

_____. **Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos, adotadas pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas para a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes.** Genebra, 1955. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-na-Administra%C3%A7%C3%A3o-da-Justi%C3%A7a.-Prote%C3%A7%C3%A3o-dos-Prisioneiros-e-Detidos.-Prote%C3%A7%C3%A3o-contra-a-Tortura-Maus-tratos-e-Desaparecimento/regras-minimas-para-o-tratamento-dos-reclusos.html>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

_____. **Resolução n.º 41/128.** Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento, 1986. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-ao-Desenvolvimento/declaracao-sobre-o-direito-ao-desenvolvimento.html>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

ONUBR. **PNUD**: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, [s.d.]. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/pnud/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em: 03 out. 2017.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jul. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil** – Gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINHEIRO, Beatriz Silva. **EJA no contexto de privação de liberdade**: análise de produções da ANPED e ANPED Sul. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PIRES, Breno. Com cadeias já superlotadas, País tem 564 mil mandados de prisão em aberto. **Estadão**, 27 jan. 2017. Disponível em: <<https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,com-cadeias-ja-superlotadas-pais-tem-564-mil-mandados-de-prisao-em-aberto,70001643216>>.

PNUD Brasil. **CNJ e PNUD fecham acordo para enfrentar questão carcerária no Brasil**, 28 nov. 2018. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2018/cnj-e-pnud-fecham-acordo-para-enfrentar-questao-carceraria-no-br.html>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

PRISON INSIDER. **Presentation**, 2014. Disponível em: <<https://www.prison-insider.com/en/presentation/qui-sommes-nous>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, 2014.

RAMOS, Emilio L. V. A formação de educadores especializados em âmbito penitenciário, na perspectiva da pedagogia social. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 1, 2006.

RANGEL, Hugo. Estudo sobre educação nas prisões em perspectiva comparada e internacional. In: I SEMINÁRIO NACIONAL PELA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES, Brasília, 2006. **Anais**. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Mapa regional latino-americano sobre educación en prisiones: notas para el análisis de la situación y la problemática regional**. Paris: Centre International D'Études Pédagogiques (CIEP), 2009.

_____. Desafios e Perspectivas da Educação em Prisões na América Latina. In: UNESCO. **Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162643POR.pdf>>.

REIS, Thiago. “Estudo revela que SP tem maior taxa de encarceramento de negros do país”, **G1**, 03 jun. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/06/estudo-revela-que-sp-tem-maior-taxa-de-encarceramento-de-negros-do-pais.html>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

REUNIÃO Especial de Jurisdição. Conselho Nacional de Justiça, 2017. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2017/02/b5718a7e7d6f2e dee274f93861747304.pdf>>.

RODAVIVA. **Cármen Lúcia**, 17 out. 2016. [Entrevista concedida pela então presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), ministra Cármen Lúcia]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-OuBqmkSq34>>.

RODRIGUEZ, Marie N.; VIVANCOS-ALIGANT, Nuria. Red Latinoamericana de Educación em contexto de encierro – RedLECE. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Políticas de Educação nas Prisões da América do Sul**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

ROSA, Talita; BRUCHADO, Ronaldo. “Documentos apontam listagem paralela de contagem de presos no Complexo Penitenciário em Florianópolis”, **G1**, 17 jul. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/documentos-apontam-listagem-paralela-de-contagem-de-presos-no-complexo-penitenciario-em-florianopolis.ghtml>>.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAIL, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, 2013.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade-considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em revista**, n. 29, 2007.

_____. VENTURA, Jaqueline. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores. **Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas**, p. 67-85, 2011.

SÁ NETO, Flávio de et al. **História das prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SAGÁZ, Juanna dos Passos. **A EJA em espaços de privação e restrição de liberdade: do direito à garantia da oferta**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SANTA CATARINA. **Governo do Estado lança Plano Estadual de Educação em Prisões**, 2017. Disponível em:

<<http://www.sc.gov.br/index.php/noticias/temas/educacao-noticias/governo-do-estado-lanca-plano-estadual-de-educacao-em-prisoas>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SANTOS, Pollyana. **Os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade**. 2014. 227f. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SARTORI, Anderson. Desenvolvimento Histórico das Políticas Públicas e Educacionais em Educação de Jovens e Adultos na Legislação Nacional. In: **Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade**. NUP, UFSC, 2011.

_____. **A Legislação Educacional e as Concepções de EJA**. Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, NUP, UFSC, 2010. p. 76-94. (Livro 02)

SAUER, Adeum H.; JULIÃO, Elionaldo. F. **A educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil**: questões, avanços e perspectivas. Documento - Referência. Ministério da Educação - CNE. Seminário Educação nas Prisões. Brasília/DF. 2012.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **A história da escola pública no Brasil**. Ciências da Educação, Salvador, vol. 5.n.08, p.185 – 201, 2002.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCARFÓ, Francisco José. La Educación Pública en los Establecimientos Penitenciarios en Latinoamérica: garantía de una igualdad sustantiva. **Educación en Prisiones en Latinoamérica**. UNESCO: Brasília, 2008.

_____. A educação pública em prisões na América Latina: garantia de uma igualdade substantiva. In: UNESCO. **Educação em prisões na América Latina**: direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162643POR.pdf>>.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n.130, p. 43-62, jan. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 143-180.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, NUP; UFSC, v. 23, p. 427-446, 2005.

_____. A outra face da inclusão. **Revista Teias**, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2007.

_____; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Karol Oliveira de Amorim; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. O trabalho docente em prisões: considerações acerca da formação. **Trabalho & Educação**, v. 26, n. 1, p. 203-217, 2017. ISSN 1516-9537

SILVA, Fábio de Sá. Educação para Todos e o sonho de uma nova política penitenciária para o Brasil. In: UNESCO. **Educação em prisões na América Latina**: direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162643POR.pdf>>.

SILVA, Luiz Antônio Machado. O controle do crime violento no Rio de Janeiro. **Le Monde Diplomatique Brasil**, ano 6, n. 67, fev. 2013. Disponível em:
<https://peep.ebape.fgv.br/sites/peep.ebape.fgv.br/files/O_controle_do_

crime_violento_no_Rio_de_Janeiro_Luis_Antonio_Machado_da_Silva.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2018.

SILVA, Roberto da. **A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

. MOREIRA, Fábio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011a.

. Por uma Política Nacional de Educação para os Regimes de Privação de Liberdade no Brasil. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: Enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011b. p.131-146.

SOARES, Magda B. **Alfabetização no Brasil** – O Estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOUSA, Liana Zenita. **Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos**: análise das produções da ANPED E ANPED SUL. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SPEZIA, Carlos Humberto; IRELAND, Timothy Denis. **Educação de Adultos em Retrospectiva**: 60 anos de CONFITEA. 1. ed., v. 01. Brasília: UNESCO, 2014. 276p.

TANJI, Thiago. “Prendemos muito e prendemos mal: o problema das prisões no Brasil”, **Galileu**, 03 jan. 2017. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2017/01/prendemos-muito-e-prendemos-mal-o-problema-das-prisoos-no-brasil.html>>. Acesso em: 13 out. 2017.

TEIXEIRA, Carlos J. P. O projeto Educando para a Liberdade e a política de educação nas prisões. In: CRAIDY, Carmem M. (org.).

Educação em prisões: direito e desafio. Porto Alegre: Ed UFRGS, 2010. p. 9-22.

TELES, Jorge; DUARTE, Daniele Duarte. Avaliação como processo: um olhar sobre o Projeto Educando para a Liberdade. In: UNESCO.

Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162643POR.pdf>>.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia:** a construção de um consenso em torno da formação de professores. 2010. 272p. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94549/286934.pdf?sequence=%201&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

. **A internalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidade federais (2006-2015).** 2016. 400p. Tese (Doutorado) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1228-T.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

UIL. **Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos 2015.** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Representação da UNESCO no Brasil, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_por>.

UNESCO. **735 UNESCO CHAIRS as at 31/01/2019 / 735 CHAIRES UNESCO au 31/01/2019.** Disponível em: <<https://en.unesco.org/sites/default/files/list-unesco-chairs.pdf>>.

. **Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino.** Paris, 1960. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1990. Jomtien. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, julho de 1997. In: **Educação de jovens e adultos:** uma memória contemporânea (1996-2004). Brasília: MEC/UNESCO, 2004. p. 41- 49.

. **Declaração Universal dos Direitos Humanos,** BR/1998/PI/H/4 rev., adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>>.

. **Educação:** um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques), 1996/2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por>.

. **Educando para a liberdade:** trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2015.

. **Educação em prisões na América Latina:** direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162643POR.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

. **Marco de Ação de Belém.** CONFINTEA VI. Brasil: Belém, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

. **Recomendação da UNESCO sobre a educação de adultos:** aprovada na 19ª sessão da Conferência Geral de Nairóbi, 26 de

novembro de 1976. Lisboa: Direção Geral da Educação de Adultos, 1976.

_____. **Relatório da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI para a UNESCO**. Educação – um tesouro a descobrir, 2010. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>.
Acesso em: 8 ago. 2016.

_____. **Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos 2015**, 2016. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_por>.

_____. **Seminário Nacional pela Educação nas Prisões: significados e proposições**. Brasília, 2006. Disponível em:
<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147583>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

_____. **UIE – Annual Report 2005**. UNESCO Institute for Education, 2006. Disponível em:
<<http://uil.unesco.org/fileadmin/download/en/information-materials/Annual%20Report%202005.pdf>>.

VALDEZ, Raul et. al (coord.). **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade**. Organização dos Estados Ibero-Americanos e UNESCO. Tradução de Daniele Martins, Zenaide Romanovsky. Goiânia: EdUFG, 2014. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002247/224714por.pdf>>.
Acesso em: 8 jun. 2017.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009. Disponível em:
<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872009000100008>. Acesso em: 10 mai. 2018.

VARGAS, Diogo. **Sete detentos são aprovados no vestibular da Udesc em Florianópolis**, 13 dez. 2018. Disponível em:
<<https://www.nsctotal.com.br/colunistas/diogo-vargas/sete-detentos->

sao-aprovados-no-vestibular-da-udesc-em-florianopolis>. Acesso em: 15 dez. 2018.

VASQUEZ, Eliane Leal. **Sociedade Cativa. Entre Cultura Escolar e Cultura Prisional: uma incursão pela ciência penitenciária**. 2008.

161f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) – Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, PUCSP, São Paulo.

VEJA. **Brasil tem a quarta maior população carcerária do mundo**, 23 jun. 2015. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/politica/brasil-tem-a-quarta-maior-populacao-carceraria-do-mundo/>>. Acesso em: 08 out. 2017.

VELASCO, Clara; D'AGOSTINO, Rosanne; REIS, Thiago. “Número de presos dobra em 10 anos e passa dos 600 mil no país”, **G1**, 23 jun. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/06/numero-de-presos-dobra-em-10-anos-e-passa-dos-600-mil-no-pais.html>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2013.

_____. **Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil:** revendo alguns marcos históricos. EJA trabalhadores, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>>.

_____. A noção de educação ao longo da vida e a educação de jovens e adultos. In: DANTAS, Tânia Regina; LAFFIN, Maria Hermínia L. F.; AGNE, Sandra Aparecida A. **Educação de jovens e adultos em debate:** pesquisa e formação. Curitiba: CRV, 2017.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. **Trabalho docente:** de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional. 2008. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VIGGANIGO, Camila Rosilda. **EJA nos espaços de privação de liberdade: olhares sobre os estudantes**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

WACQUANT, Loïc. A aberração carcerária à moda francesa. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, v. 47, n. 2, 2004.

_____. Punir os pobres. **A nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

_____. O lugar da prisão na nova administração da pobreza. **Novos Estudos-CEBRAP**, n. 80, p. 9-19, 2008.

_____. **As Prisões da Miséria**. Tradução de André Telles. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. Três etapas para uma antropologia histórica do neoliberalismo realmente existente. **Caderno CRH**, v. 25, n. 66, 2012.

_____. Bourdieu, Foucault e o Estado Penal na Era Neoliberal. **Revista Transgressões**, v. 3, n. 1, p. 5-22, 2015.

APÊNDICE I

Na intenção de ampliar o levantamento das produções na área em pesquisa, também foram consultados bancos internacionais para analisar o que se tem investigado em outros países. Uma das fontes de consulta foi a *Red Iberoamerica de Innovación y Conocimiento Científico* (REDIB), pela qual foram obtidos, desconsiderando trabalhos repetidos, 16 (dezesseis) artigos sobre o tema.

Diante da leitura dos resumos, foi possível averiguar que a maior parte dos artigos 05 (cinco) disponíveis na REDIB versa sobre as possibilidades e limites da educação na prisão face ao seu caráter ainda eminentemente punitivo e, nessa linha, sobre os desafios para uma possível ressocialização, em vista do que se oferece hoje em termos educativos de modo mais geral (programas) ou de escolarização.

Na sequência, se destacam 04 (quatro) trabalhos sobre as mulheres no cárcere e as questões de gênero que perpassam esse debate, em suas articulações com o sentido da escolarização. Os trabalhos – 03 (três) sobre como a educação interfere no comportamento e atitude dos sujeitos privados de liberdade em processo de escolarização, assim como suas representações acerca da escola, também representam parte dessas produções. Os 02 (dois) artigos sobre a educação enquanto direito humano problematizam as violações constantes sofridas, nesse sentido, pelas pessoas em cumprimento de pena no sistema prisional. Um dos trabalhos traz um tema quase não encontrado entre as pesquisas levantadas: a oferta da EJA na prisão com apoio da Educação a Distância. Outro artigo discute, de modo pontual, as possibilidades educativas que oferecem o trabalho pedagógico com o emprego pedagógico de obras literárias.

Ainda nesse mapeamento, buscamos consultar outro banco internacional, o *Education Resources Information Center – Institute of Education Sciences* (ERIC-IES) *of the U.S. Department of Education* (Centro de Informação sobre Recursos Educacionais – Instituto de Ciências em Educação), pelo qual obtivemos, com o descritor *Correctional Education*¹⁶⁹, 29 teses e dissertações publicadas nos últimos anos. Com esse mesmo descritor associado a *Adults Educators* foram encontrados vinculados a *Journals* internacionais 93 (noventa e três) artigos, dentre os quais, pela análise geral dos resumos, apenas 11

¹⁶⁹ Definido com apoio da ferramenta *thesaurus* (ou dicionário de ideias afins) que auxilia a encontrar sinônimos de uma área do conhecimento em outras línguas.

(onze) tratam da educação em prisões e o trabalho de professores(as) no sistema prisional norte-americano.

Cabe salientar que a maior parte dos trabalhos da base ERIC, tanto as teses/dissertações quanto os artigos, aborda diretamente a relação entre oferta de educação na prisão e a diminuição da reincidência. De modo articulado com essas análises, a questão de custo também é frequentemente mencionada, ainda que as produções sejam do campo da educação. Por exemplo, o termo *Recidivism Rate* (taxa de reincidência) aparece em aproximadamente 60% dos títulos, resumos ou palavras-chave dos trabalhos localizados nessa primeira etapa do levantamento.

Além disso, destacam-se relatos sobre experiências de “educação no cárcere” em contexto diversos, o perfil da população carcerária nas questões étnico-raciais, de gênero e ligadas à juventude. As representações dos estudantes sobre a escola nesse espaço, a respeito de sua importância, também é algo explorado nas pesquisas. Chama atenção também o número de estudos que segue uma perspectiva, de algum modo, prescritiva em relação às práticas docentes, ou seja, estudos que envolvem diferentes áreas do conhecimento associadas com estratégias de ensino para os “estudantes da prisão”, como a matemática, as línguas e as artes (música e teatro).

Em sequência, estão as sistematizações em relação aos estudos que tratam dos pressupostos educacionais da EJA em EPRL, de modo associado com as especificidades e demandas ao trabalho de professores(as) no contexto das prisões.

No tocante às teses/dissertações encontradas na *Education Resources Information Center – Institute of Education Sciences (ERIC-IES) of the U.S. Department of Education* (Centro de Informação sobre Recursos Educacionais –

Instituto de Ciências em Educação), pela análise dos resumos, identificamos apenas 04 (quatro) que tratam, em alguma medida, do trabalho de professores no sistema prisional, conforme exposto a seguir.

Quadro 01 – Teses da Base ERIC

continua

Título, autoria, vínculo, fonte e link de acesso	Resumos: temas e indicativos
1. Sincronia e transformação na experiência de educadores de prisões (<i>Synchronicity and transformation in the experience of prison educators</i>) Robert Woods Walden University Doctoral Thesis (2010) https://eric.ed.gov/?id=ED523763	Esse estudo fenomenológico busca identificar papéis de educadores para ajudar as pessoas presas que possuem, geralmente, baixa escolarização, problemas psicológicos e dependência de drogas e álcool. Defende que a educação promova experiências transformadoras capazes de motivar estudantes a mudarem sua mentalidade criminosa. As referências são: Jung (teoria da sincronia), Mezirow's (teoria da aprendizagem transformativa) e Maslow (teoria de auto-atualização). Aos professores são atribuídos papéis, como o de conselheiro encorajador (respeitoso), capaz de repassar valores para novo posicionamento dos presos nas relações com suas famílias e em sua comunidade, facilitando a transformação dos presos em cidadãos produtivos e reformados.
2. Preparando professores para escolas de prisão: um estudo de caso dos desafios, atitudes e motivações dos educadores correccionais (<i>Preparing Teachers for Prison Schools: A Case Study of the Challenges, Attitudes, and Motivations of Correctional Educators</i>) Lucile Lawton Capella University Doctoral Thesis (2012) https://eric.ed.gov/?id=ED538529	O estudo de caso examina o papel de educadores prisionais em uma prisão do estado do Arizona, com base em seus desafios, atitudes e motivações para aprender. Destaca que tem havido pouca pesquisa sobre educação em prisões e educadores prisionais. Diante disso, analisa as consequências de uma legislação que altera a oferta de educação e busca como apoio para análise o olhar dos legisladores, dos gestores e professores.

Quadro 01 – Teses da Base ERIC

conclusão

3. Mulheres na Prisão: Planejando a Educação Profissional em uma Prisão Feminina da região Sul (<i>Women in Prison: Planning the Get away Vocational Education in a Southern Women's Correctional</i>) Aimee Michelle Burgdorf University of Memphis Doctoral Thesis (2012) https://eric.ed.gov/?id=ED554945	Avalia programas de formação profissional disponíveis para reclusas no único presídio feminino em um estado do sul dos EUA, a partir de pensamentos, sentimentos e perspectivas de instrutores. O estudo revelou três temas comuns aos instrutores: 1) genuíno amor e carinho para os estudantes, 2) a importância da construção da auto-estima, e 3) as atitudes dos alunos presos e esforços. Constatou-se que a maioria dos programas de formação profissional oferecidos possuem abordagem de gênero tendenciosa e estereotipada.
4. Programas educacionais exemplares em prisões norueguesas: um estudo de caso das atitudes e práticas humanitárias dos educadores noruegueses (<i>Exemplary Educational Programs in Norwegian Prisons: A Case Study of Norwegian Educators' Attitudes and Humanitarian Practices</i>) Michelle D. Pettit University of Idaho Doctoral Thesis (2012) https://eric.ed.gov/?q=%22%22&ffl=subDaily+Living+Skills&pg=10&id=ED546373	Explora como as atitudes e ambientes de trabalho dos educadores correccionais noruegueses influenciaram os resultados bem-sucedidos dos presos. O sucesso dos estudantes parece estar ligado com propostas educativas que desenvolvam habilidades para a vida e os tornem membros produtivos da sociedade. A Teoria da Expectativa e da Profecia Auto-realizável são bases do estudo. Os resultados informam como as práticas nas prisões norueguesas podem servir de modelo para os educadores correccionais nos Estados Unidos.

Fonte: Base de Dados ERIC, elaborado pela autora (2017).

As análises tecidas em sequência foram realizadas com base na leitura parcial dos trabalhos mapeados, em especial trechos que trataram

da problemática, dos objetivos investigativos e principais resultados das pesquisas.

O estudo de Woods (2010, p. 02) busca analisar se professores são capazes de motivar estudantes nos contextos prisionais a mudarem sua “mentalidade criminosa”, visto que estes, geralmente, possuem baixa escolarização, problemas psicológicos e dependência de drogas e álcool. O pesquisador problematiza o potencial transformativo do trabalho docente e traz uma abordagem histórica situando como, no século XX, surge a ideia de educação da pessoa presa com vistas à sua reintegração na sociedade. Ao tratar do papel do professor, para o qual o estudo confere centralidade no possível retorno dessas pessoas ao convívio social, Woods (2010) vincula suas discussões com outras pesquisas que mostram como a taxa de reincidência diminui entre as pessoas que tiveram acesso à educação nas prisões.

De acordo com Woods (2010, p. 06), os “educadores da prisão” podem ajudar os internos a desenvolverem habilidades sociais e reflexões sobre seus “erros e fraquezas do passado”. O professor – como facilitador da aprendizagem para transformação – deve trabalhar buscando desenvolver o interesse dessas pessoas pelo contexto educativo, assim como para o “resgate” de valores e autoconfiança. Para o autor, essa postura diz respeito a professores preparados para lidar com a “diversidade”, a partir da “sensibilidade na medida em que se envolvem com várias culturas, raças e etnias” (WOODS, 2010, p. 06).

A tese de Lawton (2012), ao examinar o “papel de educadores prisionais” em uma prisão do estado do Arizona tendo como base desafios enfrentados, atitudes e motivações para aprender, aponta alguns aspectos já mencionados pelas pesquisas brasileiras aqui apresentadas. Um dos pontos se refere às habilidades interpessoais do professor (como facilitador) para interação com alunos e profissionais das instituições, comumente focado na manutenção de segurança. Em análises sobre palestras e cursos destinados aos “professores correccionais”, a pesquisadora identifica que a abordagem feita nesses processos, considerada limitada para tal propósito, trata de programas para “educação correccional” (como exemplos a serem seguidos) e da criminalidade ou delinquência.

Em contraposição, os sujeitos da pesquisa (professores) mencionam que a formação precisa ocorrer já na formação de ensino superior e de modo contínuo, em serviço, articulando realidades vivenciadas e temas como: estilos de aprendizagem, estratégias de

ensino que tomem por base o estudante em sua integralidade, e não as especificidades de seu “passado criminoso”.

Nesse sentido, Lawton (2012, p. 134), ao considerar o contexto educacional de atuação dos “professores correcionais”, salienta que habilidades vinculadas à resiliência devem ser desenvolvidas em processo formativos.

However, certain qualities and skills are specific to correctional education teachers, the stresses of the institutional setting call for teachers who are mentally and physically strong and healthy and able to withstand the personal challenges of institutional life¹⁷⁰.

A pesquisadora ainda apresenta provocações em relação à função social das prisões, como matriz para se pensar o papel de professores, enfatizando a importância da atuação docente para os processos de reinserção social ao “[...] offer their students the opportunity for a better life outside prison walls. Who earn their GED or college degree leave with skills and usually employment, thanks to the intercession of their teacher” (LAWTON, 2012, p. 138)¹⁷¹.

Na terceira tese localizada, Burgdorf (2012) realiza uma discussão de gênero com base na organização social norte-americana. Tomando as normatividades de gênero para mulheres, a pesquisadora analisa propostas de formação profissional oferecidas às mulheres, debatendo como essas ofertas ainda estão permeadas por estruturas que mantêm as mulheres em condições subalternas no mercado de trabalho, principalmente se considerarmos as áreas dos cursos oferecidos a elas.

Diante desse escopo, Burgdorf (2012) investiga pensamentos, sentimentos e perspectivas de instrutores, revelando que, apesar das referidas determinações, o potencial das propostas educativas nesses contextos está relacionado com o trabalho desenvolvido por professores, tendo em vista as relações que constroem com as estudantes – já que

¹⁷⁰ Entretanto, certas qualidades e habilidades são específicas para os professores de educação correcional; as tensões do ambiente institucional exigem professores que sejam mental, fisicamente fortes, saudáveis e capazes de suportar os desafios pessoais da vida institucional.

¹⁷¹ “[...] oferecer aos seus alunos a oportunidade de uma vida melhor fora dos muros da prisão. Quem ganha seu diploma de nível médio ou faculdade sai com habilidades e geralmente com emprego, graças à intercessão de seu professor” (LAWTON, 2012, p. 138).

nesse processo se identificam o fortalecimento das dinâmicas de empoderamento feminino.

A tese de Pettit (2012, p. 03) aborda como as “atitudes e os ambientes de trabalho dos educadores correcionais noruegueses influenciaram em processos educativos de pessoas presas”. O sucesso atribuído aos “estudantes encarcerados” se define pelo que foi possível desenvolver em termos de habilidades que os fizeram retornar em boas condições (psicológicas e materiais) para a vida em sociedade.

Esse estudo defende que as conquistas dos educadores, junto aos estudantes, podem ser entendidas por conta do foco mantido como prioridade no trabalho pedagógico: ajudar os presos a transformar suas vidas de modo a se tornarem pessoas bem-sucedidas, empregadas, possuidoras de relações familiares saudáveis e de condições para exercício da cidadania após sua liberação.

Os referenciais utilizados por Pettit (2012) tomam por base a Teoria da Expectativa, ampla teoria da motivação desenvolvida primeiramente por Victor Vroom, aprofundada por Porter e Lawler em 1968. Define que a motivação para o desempenho de uma ação por parte do sujeito se apoia na antecipação que ele faz de eventos futuros, ou seja, a expectativa de um resultado positivo conduz à motivação.

Além disso, a pesquisadora se apropria de contributos da Teoria da Profecia Autorrealizável que se refere ao processo no qual a expectativa de uma pessoa a respeito do comportamento de outra pode contribuir para que essa última se comporte de acordo com o que se espera dela. Esse conceito, de acordo com Pettit (2012), embasa o trabalho de educadores preocupados com a possibilidade de que a expectativa dos professores possa ajudar ou prejudicar a aprendizagem de seus alunos.

Os resultados desse estudo, como defende a pesquisadora, apresentam como as práticas educativas nas prisões norueguesas podem servir como referência aos educadores correcionais dos EUA e de toda parte do mundo.

Os estudos analisados apontam a falta de investigações sobre a atuação de “professores em contextos correcionais”, assim como a ausência de uma formação inicial/continuada específica, tendo em vista as especificidades desses espaços e realidades (perfil) dos estudantes. Nesse sentido, possuem abordagens em comum que tratam dos “educadores correcionais como agentes centrais de mudança das pessoas” que acessam a educação no cárcere.

Em continuidade, na REDIB, do total de artigos (18), apenas 02 (dois) foram selecionados por tratarem do trabalho docente nesses espaços. Um deles aborda como o trabalho do professor encontra melhores condições de ser desenvolvido após a formação dos agentes penitenciários para compreensão em relação à EJA no Brasil. Já o outro evidencia elementos que constituem uma pedagogia da ressocialização, a partir do trabalho dos professores em suas mediações pedagógicas, conforme quadro abaixo:

Quadro 02 – Artigos da REDIB

continua

Títulos, autores(as), fonte, ano e vínculos	Resumos: temas e indicativos de pesquisa
1. Título: A formação de educadores especializados em âmbito penitenciário, na perspectiva da pedagogia social Autor: RAMOS, Emilio Lucio-Villegas Revista Portuguesa de Educação (2006) Instituição: Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Sevilha, Espanha. http://www.SciELO.mec.pt/pdf/rpe/v19n1/v19n1a06.pdf	Desenvolve uma proposta de formação para os educadores especializados na perspectiva da Pedagogia Social. Centra atenção nos educadores que actuam no âmbito penitenciário, com percurso através das propostas reabilitadoras, em oposições punitivas, adoptando o que se pode denominar um enfoque comunitário da problemática da prisão.
2. Título: Aspectos determinantes en la pedagogía de la resocialización Autor: VARGAS, Mario Antonio Ruiz Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas (2008) Instituição: Universidad de Gran Colombia, Bogotá. http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0808440259A	Busca evidenciar que a ressocialização só pode ser compreendida no campo das práticas pedagógicas, superando as noções de castigo que perpassam a prisão. Para isso profissionais, inclusive professores, devem adquirir hábitos e práticas sociais em prol de uma mediação pedagógica que se pautem na responsabilidade e na liberdade, considere a dimensão espiritual e promova, a partir da educação, relações de boa convivência. Usa por base estudos de Francisco Gutiérrez e Humberto Maturana.

Quadro 02 – Artigos da REDIB

conclusão

3. Título: Avaliação da Formação de Agentes Prisionais do Ceará Em Educação de Jovens e Adultos Autor: ANDRIOLA, Wagner Bandeira REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2011) Instituição: Universidade Federal do Ceará – UFC. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55122156006	Avalia formação destinada a 300 profissionais da prisão sobre EJA tendo como foco o trabalho pedagógico, a gestão, a infraestrutura e aspectos curriculares.
--	--

Fonte: REDIB, elaborado pela autora (2017).

O primeiro, “A formação de educadores especializados em âmbito penitenciário, na perspectiva da pedagogia social”, de Ramos (2006), apresenta um projeto baseado na Pedagogia Social definida como uma ciência dirigida para pessoas que visa a apresentar soluções a questões humano-sociais, por meio de instâncias educativas.

Sob essa proposição mantém centralidade nos conhecimentos profissionais advindos de aplicações práticas/concretas, compreendendo que diante das necessidades sociais, esse processo situado historicamente passa por transformações. Portanto, o “estatuto epistemológico e profissional da Pedagogia Social” tem como direção ações sobre a “inadaptação social”, a fim de “promover qualidade de vida de todos os cidadãos”, mediante elaboração e execução de estratégias preventivas, distanciando-se de “perspectivas altruístas ou assistencialistas” (RAMOS, 2006, p. 133).

Essa preocupação vem com o aumento da população prisional na União Europeia – resultante de uma crescente repressão da diferença e de consequências da exclusão social, tratadas pela via do sistema penal considerado “máquina burocrática que assume um papel de redução e de rotulagem dos problemas humanos”. Contrariando este sistema, o autor defende,

[...] parece-nos fundamental que toda a ação educativa suponha a reconstrução e recriação da experiência vivida, para compreender os motivos que levaram os sujeitos a uma determinada situação. Contrariamente às posições “psicologistas” que apenas procuram a transformação das condutas, parece-nos fundamental que os sujeitos possam ganhar consciência da sua situação na realidade, e compreendam uma estrutura social que é manifestamente complexa. (RAMOS, 2006, p. 139).

Nesse sentido, tal aceção constitui-se como basilar no processo de formação de um educador(a) social, por isso, conforme demais autores mencionados, Ramos (2006) também reconhece como necessário um preparo específico ao profissional da educação nas prisões. Este deve ser capaz de habilitar educadores(a) a: “investigar a realidade, nas suas dimensões psicológicas, sociológicas, económicas e ecológicas”; “desenvolver elementos de análise sobre a sociedade para poder actuar na sua transformação”; e a apresentar domínio sobre bases metodológicas (RAMOS, 2006, p. 142).

Entretanto, tais possibilidades precisariam se converter em um processo de formação permanente a ser estruturado pelas seguintes indagações: “a) O que é que faço? b) Qual é o sentido do ensino e da aprendizagem? c) Como cheguei a ser como sou? d) Como fazer as coisas de outro modo?” (RAMOS, 2006, p. 146). Partindo dessas questões, professores(as) proporcionariam aos estudantes o acesso a instrumentos e reflexões sobre seu cotidiano, suas lutas, suas conquistas ou fragilidades. E acrescenta que: “para mudar uma sociedade, para poder reconhecer e reconhecemo-nos em conjunto com os nossos semelhantes, será necessário edificar uma estrutura social na qual as prisões não sejam uma banalidade da nossa paisagem social” (RAMOS, 2006, p. 150).

O artigo de Vargas (2008, p. 01) busca delinear, com base na teoria dos sistemas, uma pedagogia da ressocialização e para isso “apresenta herramientas derivadas de la noción de sistema y pensamiento sistémico, con el propósito de lograr cambios estructurales

en las relaciones de organización, poder y comunicación implicados en un sistema resocializador”¹⁷².

Nesse sentido, tal pedagogia deve ser capaz de oferecer, além de elementos para pensar a formação de professores, suporte para mediações e intervenções que permitam ao sujeito em privação de liberdade “encontrar el potencial de desarrollo que hay en él y hacerlo útil en la vida y para la vida, adquiriendo nuevos hábitos y prácticas sociales” (VARGAS, 2008, p. 01)¹⁷³.

Para o autor, a pedagogia da ressocialização a ser posta em prática por educadores em contextos de encarceramento deve, antes de tudo, permitir “un cambio eficaz en los internos hacia su forma de ver el mundo y su forma de pensar” (VARGAS, 2008, p. 02)¹⁷⁴. Tal premissa exige implementações educativas que tomem por base o perfil desses sujeitos e suas demandas. Para ele, estudos no âmbito da saúde podem oferecer informações importantes quanto a isso; eles têm apontado que essas pessoas apresentam “tendencias depresivas y paranoicas, además de un autocontrol muy precario, presenta na gresividad, falta de simpatía y percepción inadecuada de los sentimientos de los demás”¹⁷⁵. Diante disso,

dentro de los efectos psicológicos al estar reclusos, encontramos los hábitos de la mentira, del disimulo y de la astucia, el deterioro progresivo de la imagen del mundo exterior debido a la vida monótona de la cárcel. El simple hecho de la islamiento prolongado genera o acentúa estados de hiper motividad y ansiedad, introversión social, pensamiento egocéntrico, hipocondría, auto observación excesiva y en general un embrocimiento de los repertorios conductuales.

¹⁷² “Apresenta ferramentas derivadas da noção de sistema e pensamento sistêmico, com o objetivo de alcançar mudanças estruturais nas relações de organização, poder e comunicação envolvidas em um sistema de ressocialização”.

¹⁷³ “Encontrar o potencial de desenvolvimento que existe nele e torná-lo útil na vida e para a vida, adquirindo novos hábitos e práticas sociais”.

¹⁷⁴ “Uma mudança efetiva nos presos em relação à sua maneira de ver o mundo e o seu modo de pensar”.

¹⁷⁵ “[...] tendências depressivas e paranoicas, além de um autocontrole muito baixo, mostram agressividade, falta de simpatia e percepção inadequada dos sentimentos dos outros”.

El rechazo social plantea una amenaza hacia el concepto de sí mismo, la autoimagen y la autoestima. Al prisionero no se le permite olvidar que ha perdido su derecho al status de miembro de la sociedad maduro y digno de confianza. El hecho de ser despojado de las posesiones materiales afecta los estratos más profundos de la personalidad. La privación de las relaciones heterosexual es genera una fuerte ansiedad, además de la correspondiente transformación fisiológica. El hecho de tener que convivir a la fuerza con otros reclusos: homicidas, violadores, terroristas etc., hace que cada recluso se sienta amenazado e inseguro. De ahí se desprende la necesidad de diseñar programas pedagógicos con sentido orientados a encontrar ese potencial y hacerlo útil en la vida y para la vida¹⁷⁶. (VARGAS, 2008, p. 09).

Mediante tais constatações, Vargas (2008, p. 11) propõe ferramentas a serem adotadas (para solucionar o que descreve como patologias) pelos educadores e demais profissionais do sistema prisional, com os propósitos de oferta da: “1. Educación de la Voluntad; 2. Educación en los Conceptos de Responsabilidad y Libertad; 3. Educación en la Dimensión de lo Espiritual; e 4. Educación em la

¹⁷⁶ Dentro dos efeitos psicológicos de estar confinado, encontramos os hábitos de mentir, dissimulação e astúcia, a deterioração progressiva da imagem do mundo exterior devido à vida monótona da prisão. O simples fato de isolamento prolongado gera ou acentua estados de agitação e ansiedade, introversão social, o pensamento egocêntrico, hipocondria, auto-observação excessiva e, em geral, um empobrecimento dos repertórios comportamentais. A rejeição social representa uma ameaça ao conceito de si mesmo, da autoimagem e da autoestima. Não é permitido ao prisioneiro esquecer que perdeu o direito ao status de membro digno da sociedade. O fato de serem despojados de posses materiais afeta as camadas mais profundas da personalidade. A privação dos relacionamentos heterossexuais gera uma forte ansiedade, além da correspondente transformação fisiológica. O fato de ter que conviver com outros prisioneiros: assassinos, estupradores, terroristas etc. faz com que todos os reclusos se sintam ameaçados e inseguros. Daí a necessidade de projetar programas pedagógicos com um sentido que vise a encontrar esse potencial e torná-lo útil na vida e para a vida (VARGAS, 2008, p. 09).

Convivência”¹⁷⁷. Ambas as perspectivas encontram-se enfocadas numa mudança comportamental.

No tocante ao primeiro, o autor se refere ao papel do professor como quem impede a resignação dos estudantes ante as condições que se apresentam, ou seja, “a no conformar se con el despoje de la dignidad humana, a no rendirse ante ninguna dificultad”¹⁷⁸. Quanto à liberdade e responsabilidade, cuja discussão conceitual toma por base Humberto Maturana, surgem como eixos sobre os quais devem se estruturar o trabalho de professores, visto que usualmente esses sujeitos costumam negar a autoria dos crimes, atribuir a culpa para outro agente ou à sociedade, família, realidade social, dentre outros. Em relação aos propósitos espiritual e de convivência, para o autor, ambos podem oferecer o cultivo a novos hábitos e novas possibilidades de ver o mundo (VARGAS, 2008, p. 13-16).

Em Andriola (2011) encontramos alguns elementos já mencionados em Andriola (2013), localizado na SciELO. O autor descreve avaliação de ações formativas desenvolvidas com profissionais de unidades prisionais, a partir das três dimensões do Projeto Educando para a Liberdade: 1. mobilização e articulação das pastas da Educação e da Administração Penitenciária nos Estados para uma oferta educacional coordenada; 2. identidades e as práticas dos profissionais que ajudam a organizar o atendimento educacional nos estabelecimentos prisionais; 3. aspectos de ordem pedagógica, na linha de discussões do campo da EJA e da educação popular.

As formações desenvolvidas demonstraram-se capazes de promover avanços do ponto de vista da oferta educacional, apesar da infrequência de alguns profissionais aos encontros.

Quanto aos artigos em relação ao trabalho de professores e demandas formativas, convém salientar que abordam, sob diferentes aspectos, a necessidade em se considerar as realidades impostas aos sujeitos privados de liberdade e as condições materiais nas quais muitas vezes se encontram submetidos.

Em sequência estão os artigos levantados a partir de buscas feitas na base ERIC. Cabe destacar a amplitude do acervo dessa fonte, na qual foram localizados 93 (noventa e três) artigos, dentre os quais apenas 05

¹⁷⁷ “1. Educação da Vontade; 2. Educação nos Conceitos de Responsabilidade e Liberdade; 3. Educação na Dimensão do Espiritual; e 4. Educação na Convivência”.

¹⁷⁸ “Não se conformar com a desapropriação da dignidade humana, não se render a nenhuma dificuldade”.

(cinco) se referem, de algum modo, ao trabalho de professores da EJA em prisões, como demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 03 – Artigos da Base ERIC

continua

Título e link de acesso, autoria, vínculo e fonte	Resumos: temas e indicativos de pesquisa
1. Relações professor-aluno na educação de adultos em cumprimento de penas alternativas: um estudo fenomenológico <i>(Teacher-Student Relationships in Court-Mandated Adult Education: A Phenomenological Study)</i> http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1555&context=tqr Ron Mottern University of Tennessee Journal Qualitative Report (2013)	Aborda, por meio de um estudo fenomenológico as experiências de professores que trabalham com alunos em cumprimento de penas dentro de comunidades (mandato judicial) por meio de programas de correção. Toma por base a grande parte da obra de Merleau-Ponty e estudiosos desse pensador, assim como os contributos de Heidegger, M. (1962), Husserl, E. (2001) e Jung, C. G. (1968; 1972).
2. Criando eventos para ativar a aprendizagem transformadora em uma sala de aula na prisão <i>(Creating Activating Events for Transformative Learning in a Prison Classroom)</i> https://eric.ed.gov/?id=EJ1086938 Cheryl H. Keen Walden University Robert Woods Sullivan Correctional Facility Journal of Transformative Education (2016)	Analisa, a partir da teoria de Mezirow (1978; 1997; 2000; 2004) sobre aprendizagem transformativa, práticas de educadores dos adultos marginalizados em prisões no Estados Unidos do Nordeste. A aprendizagem transformadora contribuiu, de acordo com a pesquisa, para o trabalho dos educadores, por oportunizar pela experiência pessoal o guiar de ações futuras.

Quadro 03 – Artigos da Base ERIC

continua

3. Educação Correcional como Educação de Cidadania Democrática <i>(Correctional Education as Democratic Citizenship Education)</i> https://eric.ed.gov/?id=EJ1011446 Dustin Cantrell Fundação WestCare Universidade Estadual de Chicago Journal of Correctional Education (2013)	Investiga como educadores atuantes em uma prisão indiana compreendem o potencial transformador e libertador da educação democrática para a cidadania. Aponta que educadores de prisões promovem a educação para a cidadania em suas salas de aula criando espaços seguros e democráticos. Assim, buscam transformar seus alunos em cidadãos ativos, conscientes e envolvidos, promovendo habilidades de pensamento crítico, encorajando o debate e aplicando lições para a vida.
4. Uma análise comparativa de narrativas individuais <i>(Drama: A Comparative Analysis of Individual Narratives)</i> https://eric.ed.gov/?id=EJ855989 Susanna Belle Spaulding et al. -Colorado Mountain College, Leadville/USA Journal The Qualitative Report (2009)	Educadores relatam suas vivências, como experiência emocional compartilhada, em cursos universitários para estudantes presos, mencionando tensões que se refletem nas práticas pedagógicas que se pretendem democráticas, por conta do controle social exercido nesses espaços. As referências do estudo são Bourdieu e Freire para entender relações entre: a educação como meio de controle social e a educação como prática de liberdade.
5. Histórias de fronteira sobre a Faculdade de Ensino na Prisão <i>(Borderland Stories about Teaching College in Prison)</i> https://eric.ed.gov/?id=EJ945550	Pesquisa narrativa sobre as experiências dos educadores que lecionam em cursos superiores na prisão nos Estados Unidos, com enfoque nas influências às práticas pedagógicas das relações de poder e das transformações pessoais. Quando os educadores entram na prisão, eles experimentam uma distância física e social de outros grupos, mas esta transição para um ambiente desconhecido

Quadro 03 – Artigos da Base ERIC

conclusão

proporciona recompensas intrínsecas, como oportunidades de crescimento pessoal e profissional. **Embora esses educadores se sintam distantes das instituições de ensino superior e isolados nos sistemas correcionais, se sentem como elemento central na vida desses estudantes.**

Fonte: Base de Dados ERIC, elaborado pela autora (2017).

As análises em sequência foram elaboradas com base nos trabalhos identificados no quadro anterior, mas só em alguns casos partiram das produções em sua íntegra, pois alguns deles exigiam critérios de acesso que inviabilizaram a leitura completa.

O primeiro artigo, acessado em sua versão integral, trata do trabalho de professores com estudantes que cumprem mandados judiciais, mas não estão encarcerados. Mottern (2013) alega que há poucos estudos na área, ao passo que menciona a correlação entre oferta educacional para estudantes nessa condição e a redução da reincidência criminal. Ao retomar estudos que contribuem para análise de seu objeto, o autor identifica que a maior parte deles enfatiza, ao pensar o trabalho de professores em prisões, a importância da relação professor-aluno. Segundo estudos, o sucesso dessas propostas educativas dependerá da capacidade de professores motivarem os estudantes nessa condição, conquistarem seu respeito e demonstrarem qualidade do trabalho que desenvolvem.

Como contribuição, esse estudo apresenta, operando a partir de categorias de análise fenomenológicas apoiadas no conceito de experiência, quatro eixos elaborados a partir da análise do conteúdo das entrevistas com professores:

There are four themes in the study: teachers experience change in the students as seen in students' understanding educational concepts; teachers experience change in the students as seen in life changes for students outside of education; teachers experience a change in society; and teachers experience a change in themselves, noticed as emotion. These themes center around

changes brought about by the relationship that develops between teachers and students. These changes are always experienced by the teachers but may be experienced by the teachers only as reflected in their experience of the students¹⁷⁹. (MOTTERN, 2013, p. 25-26).

Portanto, compreender elementos que constituem o trabalho de professores exige, para Mottern (2013), considerar que os professores se foram a partir das suas experiências e de seus alunos. Ou seja, entendem as vivências educacionais como produtoras de mudanças nos estudantes, e estas implicam modificações nas suas relações para além do contexto escolar. Nesse movimento, os próprios professores identificam uma mudança do olhar da sociedade em relação aos sujeitos estudantes; de meros delinquentes, passam a se caracterizar como pessoas que buscam repensar suas trajetórias de vida. E, por último, professores experimentam uma mudança em si mesmos, principalmente, por meio das relações afetivas construídas com os estudantes.

No segundo artigo, cujo texto foi acessado por completo, Keen e Woods (2016) analisam a experiência de um grupo de educadores, com base no conceito de aprendizagem transformativa de Jack Mezirow, a partir da qual buscam compreender como o trabalho docente contribui para a reformulação de experiências de vida das pessoas presas e no delineamento de novas linhas de ações (como a não reincidência).

Convém salientar que as discussões propostas nesse artigo em relação à adoção – pelos professores – dos pressupostos desenvolvidos por Mezirow (1978; 1997; 2000; 2004) quanto à aprendizagem transformativa, se justificam pelo que vem apresentando os estudos nesse campo:

¹⁷⁹ Há quatro temas no estudo: os professores percebem mudanças nos alunos a partir do entendimento de conceitos educacionais; os professores percebem que essas mudanças ocorrem na vida dos estudantes fora da escola; essas mudanças se refletem na sociedade; e na própria vida pessoal dos professores. Esses temas centram-se em torno de mudanças trazidas pela relação que se desenvolve entre professores e alunos por meio da educação. Essas mudanças são sempre percebidas pelos professores, mas podem ser vivenciadas pelos professores e refletidas em sua experiência junto aos alunos.

Educators may be unprepared to teach in a prison environment, adding to the challenges inmate students face. The prison educators that Wright (2005) interviewed claimed they were not prepared to work in an environment they perceived as strange. Garland, Hogan, and Lambert (2012) found that prison staff such as educators experienced stress on the job resulting from lack of adequate role clarification¹⁸⁰. (KEEN; WOODS, 2016, p. 03).

Nesse sentido, a teoria construtivista foi encontrada como fonte de auxílio aos “educadores de prisão” para a promoção de diálogo e suporte de um esforço para amadurecer os quadros de referência dos alunos. Esses pesquisadores apontam que pouco se sabe sobre o que esses educadores têm feito para favorecer a aprendizagem numa linha transformadora.

O artigo de Cantrell (2013), acessado em sua versão parcial, apresenta resultados de um estudo realizado a partir da entrevista com cinco professores de uma universidade indiana, cedidos a um estabelecimento prisional. Além de buscar construir um perfil desses professores, a pesquisa busca refletir sobre o que contribuiu para tal opção profissional e como compreendem seu papel nesse espaço junto aos estudantes.

Diante disso, o diálogo com os professores evidenciou que ambos defendem a educação como ferramenta que permite articulação entre consciência e ação para transformação social, ou seja, a promoção da educação para a cidadania por meio do desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico, para um envolvimento com dilemas sociais. Isso implica um trabalho docente que se paute pela relação de respeito construída com os estudantes e exige que a sala de aula seja mantida

¹⁸⁰ Os educadores podem não estar preparados para ensinar em um ambiente prisional, acrescentando os desafios que os alunos reclusos enfrentam. Os educadores das prisões que Wright (2005) entrevistou afirmaram que não estavam preparados para trabalhar em um ambiente que consideravam desconhecido. Garland, Hogan e Lambert (2012) constataram que agentes penitenciários, assim como os educadores, experimentam estresse no trabalho resultante da falta de esclarecimentos adequados sobre o papel que desempenham (KEEN; WOODS, 2016, p. 03).

como um lugar seguro, a salvo das dinâmicas de controle e disciplina da prisão, onde ocorre uma espécie de compartilhamento do poder.

O artigo apresenta, nessa linha, uma discussão sobre como a desigualdade social alimenta as prisões e, também, a partir disso, encoraja o debate vislumbrando que essas reflexões perpassem toda a vida dos seus alunos. Cantrell (2013) aponta que isso constitui uma matriz de referência do trabalho desses educadores que estabelecem como objetivo central a tentativa de transformar a vida das pessoas encarceradas e, por consequência, das relações sociais.

O quarto artigo analisado – em sua versão completa –, de Spaulding et al. (2009), ao investigar as tensões que se refletem nas práticas pedagógicas democráticas advindas do controle social, pertencentes às dinâmicas sociais das prisões, identifica, pela coleta de informações junto a professores desses espaços, três categorias de análise: os desafios de se trabalhar nas fronteiras, a negociação mediante relações de poder e a educação em seu potencial de promoção das transformações pessoais.

Em relação à primeira categoria, os pesquisadores chamam a atenção, tendo em vista seus reflexos no trabalho docente, para o fato de que o professor nas prisões, em muitas ocasiões, seja visto como um “stranger crossing boundaries and entering into a setting with unfamiliar language and practices”¹⁸¹ (SPAULDING et al., 2009, p. 535). O que requer, por parte dos professores, uma sensação de isolamento e distanciamento em relação aos profissionais de outros setores e até mesmo da educação. E, para além disso, familiares e amigos, ao tomarem conhecimento dessa inserção profissional dos professores, apresentavam posturas de rejeição hostis e discriminatórias.

No tocante à segunda categoria levantada, sobre relações de poder, o trabalho docente acaba afetado, segundo indicativos desse estudo, por constantes disputas nesses espaços, em que os estudantes, assim como professores, acabavam tendo que ceder a pressupostos hegemônicos. Portanto, os processos educativos, as práticas pedagógicas envolvendo conteúdos e metodologias adotadas necessitam colocarem-se a serviço da desconstrução e da resistência na efetivação de uma educação em perspectivas democráticas.

Por último, a categoria analítica, que envolve o papel da educação e dos professores em prol de transformações pessoais,

¹⁸¹ “Estranho cruzando fronteiras e entrando em um ambiente com linguagem e práticas desconhecidas”.

apresenta uma discussão em relação às propostas pedagógicas que estimulem a tolerância, a empatia e o respeito, mas, principalmente, a ampliação da noção de transformação individual, articulada com uma mudança coletiva alinhada aos preceitos democráticos, ou, ainda, a transformação pessoal como base para construção de um projeto societário efetivamente democrático.

O quinto artigo, também acessado em sua versão integral, de Spaulding (2011), trata – numa linha semelhante ao trabalho anterior, no qual ela consta como coautora – dos sentimentos de professores que se inserem nas prisões para lecionarem pelas faculdades comunitárias.

De acordo com a pesquisadora, dois aspectos são centrais para pensar o trabalho dos professores: o primeiro se refere ao seu distanciamento em relação aos demais profissionais do sistema; e o segundo, ao fato de que, pelas relações que estabelecem com os estudantes, passam a ver seu papel como algo central na vida destes. Assim, “[...] although educators who teach college in prison feel marginal in their interactions with higher education institutions and correctional systems, they feel central in their role as teachers where they matter in the lives of their inmate-students” (SPAULDING, 2011, p. 73)¹⁸².

Nesse sentido, a pesquisadora explora que os desafios para inserção em um contexto totalmente inusitado, oferecem inúmeras barreiras, mas também oportunidades para o crescimento pessoal e profissional. Alguns pontos discutidos por ela convergem para algo abordado frequentemente nas produções brasileiras, em relação a esse isolamento sofrido pelo professor e as consequências ao trabalho docente pelas tensões entre projetos educativos e manutenção da segurança, pelo controle e disciplina. O mesmo ocorre com os propósitos educacionais quando a expectativa de reinserção social do sujeito passa por esse processo de privação ou restrição de sua liberdade.

Quanto aos artigos analisados, convém salientar, no que se refere aos elementos do trabalho desenvolvido pelos professores nos estabelecimentos prisionais, que boa parte dos desafios encontrados nos sistemas penais dos diferentes países analisados guarda semelhanças. Contudo, a partir de análises dos estudos estrangeiros, se evidencia

¹⁸² “[...] Embora os professores que ensinam nas escolas da prisão se sintam à margem em suas interações com as instituições de ensino superior e sistemas correcionais, eles se sentem importantes em seu papel como educadores onde eles têm significação na vida de seus internos” (SPAULDING, 2011, p. 73).

maior centralidade quanto ao alinhamento dos processos educativos, a reinserção social após cumprimento da pena e a almejada redução da taxa de reincidência em crimes/delitos. Isso permite afirmar, ainda, mediante leitura dos trabalhos selecionados, que os trabalhos vinculados à Base ERIC (quadro 03) desenvolvem suas investigações propondo estratégias, modelos e orientações aos professores na superação dos desafios que se apresentam, sob o ponto de vista educacional, nesses espaços.

Também cabe salientar que as pesquisas da base ERIC privilegiam os estudos de caso com análise de narrativas dos professores, em suas pesquisas experiências pontuais, mas propõem sem muitas mediações que as alternativas desenvolvidas possam ser adotadas em outros contextos. As produções estrangeiras apresentam referenciais muito distintos destes e diversificados, em função de seus objetos de estudos.

A maior parte dos estudos encontrados na base ERIC, de pesquisadores vinculados com universidades dos EUA, tomam por base em suas discussões elaborações acerca de Educação de Adultos do educador norte-americano Malcolm Shepherd Knowles (1913-1997). Ele é conhecido por ter difundido princípios da andragogia e considerado uma influência importante no desenvolvimento da Teoria Humanista de Aprendizagem. Sua obra mais citada dentre as produções selecionadas é “The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Englewood Cliffs”, publicada em 1980, traduzida no Brasil como “A prática moderna da educação de adultos: da pedagogia à andragogia”.

Do mesmo modo, a maior parte dos estudos dessa base menciona obras de Randall Wright (2004; 2005a; 2005b; 2006), pesquisador que tem atuado há mais de vinte anos como professor, conselheiro, administrador e treinador em prisões no Canadá e nos EUA. Outra referência, frequentemente citada pelas produções estrangeiras, é o pesquisador Jon Marc Taylor¹⁸³, egresso do sistema prisional norte-americano. Ambos desenvolvem estudos sobre educação em prisões com enfoque no trabalho desenvolvido pelos professores e as articulações dos projetos educativos com os “processos de ressocialização”.

¹⁸³ Informações acerca da vida do pesquisador disponível em Zoukis (2016). Uma de suas produções mais citadas nos trabalhos analisados é “Should prisoners have Access to collegiate education? A policy issue” (2008).

Em relação às produções nacionais, foi possível observar nos trabalhos (artigos e teses) selecionados por meio das bases REDIB e ERIC, uma convergência dos referenciais a partir da obra “Pedagogia do Oprimido” (1968), de Paulo Freire, e “O Poder Simbólico” (1989), de Pierre Bourdieu, os quais deram bases para discussões que tratavam da função social da educação, assim como dos estudos supracitados de Foucault e Goffman, nas discussões que tratam dos desafios que as dinâmicas das prisões impõem aos propósitos educativos.

Por último, cabe destacar que uma parte das produções nacionais e estrangeiras usa como base o belga, especialista em educação nas prisões e consultor da UNESCO, Marc De Maeyer. O estudo do autor que aparece com maior recorrência nos trabalhos estrangeiros selecionados se intitula *Education in prison*, publicado em 2001. Como mencionado, o especialista é um dos principais referenciais para a elaboração, no Brasil, das Diretrizes Nacionais para a Oferta de EJA em Espaços de Privação e Restrição de Liberdade (2010).

Referências

WRIGHT, Randall. Care as the “heart” of prison teaching. **Journal of Correctional Education**, v. 55, n. 3, 2004, p. 191-209.

_____. Going to teach in prisons: Culture shock. **Journal of Correctional Education**, v. 56, n. 1, p. 19-38, 2005a.

_____. Teacher burnout and toxic cultures in alternative school/prison settings. **Journal of Juvenile Court**, Community and Alternative School Administrators of California, n. 18, p. 44-53, 2005b.

_____. **In the borderlands**: Learning to teach in prisons and alternative settings. Elkrige: Correctional Education Association, 2006. p. 7-37.

ZOUKIS, Christopher. **Tribute to Dr. Jon Marc Taylor, a Prison Education Crusader**, 29 jan. 2016. Disponível em: <https://www.huffingtonpost.com/christopher-zoukis/tribute-to-dr-jon-marc-ta_b_9104560.html>.

APÊNDICE II

REFERENCIAIS TEÓRICOS ADOTADOS

O referencial teórico adotado pelos(as) pesquisadores(as) é bastante amplo e diversificado; todavia, foi feito um esforço na tentativa de organizar ao menos os trabalhos mais mencionados em discussões sobre determinadas categorias de análise. Isso exigiu, em alguns casos, buscas no trabalho em sua íntegra, visto a ausência, em parte dos resumos, dessas informações.

Como aportes teóricos das teses, dissertações e artigos, no que se refere às dinâmicas de controle, opressão e violências das prisões, são adotadas com maior frequência, respectivamente, as obras de Foucault (1979; 1987), Goffman (1974), Wacquant (2001) e Adorno (1991). Para pensar o direito humano à educação e a questão da oferta de EJA nos espaços de restrição e privação de liberdade como efetiva política pública de Estado são usadas como bases produções de Julião (2009; 2010), Silva (2001; 2011), Ireland (2011), Rangel (2009) e Scarfó (2008). Com relação aos pressupostos pedagógicos da EJA em EPRL, o consultor belga da UNESCO Maeyer (2006) recebe destaque como referência nas pesquisas.

Nas discussões a respeito do papel da educação, com aproximações feitas pelos pesquisadores a esses contextos, surgem autores de linhas diversas. Dentre eles, os mais citados são: Freire (1980; 1981; 1992; 1995; 1996; 2005), Gadotti (1993), Charlot (2000). Entre referências eventualmente utilizadas estão: Libâneo (2007), Dussel (1998), Larrosa Bondía (2002), Bourdieu (1998), Fiori (1991), Apple (1986) e Petrus (1997). Já com relação à formação inicial ou continuada de professores, mantendo algumas aproximações à EJA, as abordagens seguem linhas defendidas nessa ordem por: Pimenta (1999; 2006), Arroyo (2000; 2006), Soares (2008), Contreras (2002), Laffin (2006; 2011) e Giroux (1997).

Sobre o trabalho dos(as) professores(as) de modo mais geral, tratando do saber da experiência, das interações no espaço escolar e da atuação docente, a principal referência é Tardif (2002; 2009), seguido por Schon (2007), Therrien (1997), Perrenoud (2002), Sacristán (1995) e Nóvoa (1995).

Sobre as especificidades do trabalho de professores(as) nesse campo, pontualmente, destacam-se como contribuições mais notáveis nos estudos Onofre (2005; 2007; 2011) e Penna (2003; 2006), seguidos

de outros autores: Silva (2001; 2011a; 2011b), Julião (2009; 2010), Ireland (2011), Scarfó (2008), Paiva (2009), De Maeyer (2006) e Resende (2002). Ainda nesse tópico, embora com menor recorrência, são mencionados estudos de: Português (2001), Silva (2006), Leme (2002) e Santos (2002). As obras e produções citadas de modo mais frequente estão sistematizadas no quadro abaixo:

Quadro 01 – Referenciais e seus eixos de discussões

continua

Autor(a)	Referência
Eixo de discussão: Dinâmica das prisões	
FOUCAULT, Michel	Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de L. M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.
GOFFMAN, Erwing	Manicômio, prisões e conventos. São Paulo: Perspectiva, 1974.
WACQUANT, Lôic	As prisões da miséria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Os condenados da cidade: estudo da marginalidade avançada. Rio de Janeiro: Revan; Fase, 2001.
ADORNO, Sérgio	Sistema Penitenciário no Brasil: problemas e desafios. Revista USP , n. 9, p. 65-78, março-abril-maio, 1991.
Eixo de discussão: Direito à EJA em EPRL	
JULIÃO, Elionaldo Fernandes	Ressocialização através do estudo e do trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro. 2009. 433f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação , Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 529-596, set./dez. 2010.
SILVA, Roberto da	A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação de liberdade. 2001. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, USP, São Paulo. _____; MOREIRA, Fábio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. Em Aberto , Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011. Por uma Política Nacional de Educação para os Regimes de Privação de Liberdade no Brasil. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 131-146.

Quadro 01 – Referenciais e seus eixos de discussões

continua

IRELAND, Timothy D.	Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. Em Aberto , Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.
RANGEL, Hugo	Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones : notas para el análisis de la situación y la problemática regionales. Paris: Centre International d'Études Pédagogiques (Ciep), 2009.
SCARFÓ, Francisco José	La Educación Pública en los Establecimientos Penitenciarios en Latinoamérica: garantía de una igualdad sustantiva. In: BRAZIL; UNESCO. BRASIL; O. E. I. Educación en Prisiones en Latinoamérica . Derechos Humanos, Libertad y Ciudadanía. Brasília, 2008.
Eixo de discussão: Pressupostos pedagógicos educação em EPRL (referência principal)	
DE MAEYER, Marc	Aprender e desaprender. In: BRASIL; UNESCO. Educando para a liberdade : trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO; Governo Japonês; Ministério da Educação; Ministério da Justiça, 2006.
Eixo de discussão: Função Social da Educação (referenciais principais)	
FREIRE, Paulo	Conscientização : teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980. Educação como prática da liberdade . Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981. Pedagogia da esperança : um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Política e educação . São Paulo: Cortez, 1995. Pedagogia da Autonomia . 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Pedagogia do oprimido . 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Quadro 01 – Referenciais e seus eixos de discussões

continua

GADOTTI, Moacir	Educação como Processo de Reabilitação. In: MAIDA, Marcos J. D. (org.). Presídios e Educação . São Paulo: FUNAP, 1993.
CHARLOT, Bernard	Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
Eixo de discussão: Função Social da Educação (referenciais secundários)	
LIBÂNEO, José Carlos	Pedagogia e pedagogos, para quê? Cadernos de Pesquisa , v. 37, n. 131, 2007.
DUSSEL, Enrique	Historia mundial de las eticidades, las altas culturas y el sistema interregional, más allá del helenocentrismo. In: DUSSEL, Enrique. Ética de la libertación en la edad de la globalización y de la exclusión . Madri-México: Trotta, 1998. p. 19-49.
LARROSA BONDÍA, Jorge	Notas sobre experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação , n. 19, p. 20-28, 2002.
BOURDIEU, Pierre	A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria A., CATANI, Afrânio M. (org.). Escritos de Educação . 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
FIORI, Ernani Maria	Educação libertadora. In: _____. Textos escolhidos . Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 83-95. (Educação e Política v. II)
APPLE, Michel W.	Ideología y Currículo . Madrid: Akal, 1986.
PETRUS, Antoni	Concepto de Educación Social. In: PETRUS, Antoni (org.). Pedagogía Social . Barcelona: Ariel, 1997.
Eixo de discussão: Trabalho e Formação de Professores	
PIMENTA, Selma Garrido	Saberes pedagógicos e atividade docente . São Paulo: Cortez, 1999. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito . 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

Quadro 01 – Referenciais e seus eixos de discussões

continua

ARROYO, Miguel G.	Ofício de Mestre. Imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
SOARES, Leôncio	Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: SECAD, 2008.
CONTRERAS, José	A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes	A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos. 2006. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade. Florianópolis: EdUFSC, 2011.
GIROUX, Henry	Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
Eixo de discussão: Docência e Identidade Profissional	
TARDIF, Maurice	Saberes docentes e formação profissional. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. ____; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
SCHÖN, Donald A.	Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.
THERRIEN, Jacques	Saber de experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem a sua profissão. Revista Contexto e Educação, UNIJUÍ, v. 12, n. 48, 1997.
PERRENOUD, Phillippe	A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Quadro 01 – Referenciais e seus eixos de discussões

continua

SACRISTÁN, Gimeno	Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). Profissão professor . Porto: Porto Editora, 1995.
NÓVOA, António	Vidas de professores . Porto: Porto Editora, 1995. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e sua formação . 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2007.
Eixo de discussão: EJA em prisões e as especificidades da docência (referenciais principais)	
ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano	Educação escolar na prisão . Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 2002. 187f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Araraquara, 2002. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice M. C. Educação escolar entre as grades . São Carlos: EdUFSCar, 2007. Educação Escolar na Prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas . São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 167-185.
PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira	O ofício do professor : as ambiguidades o exercício da docência por monitores presos. 2003. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. Exercício docente na prisão: apontamentos sobre aspectos do <i>habitus</i> do professor. Práxis Educativa , Ponta Grossa, Universidade Estadual de Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 31-38, jul.-dez. 2006.
Eixo de discussão: EJA em prisões e as especificidades da docência (referenciais secundários)	

Quadro 01 – Referenciais e seus eixos de discussões

	conclusão
PAIVA, Jane	Estudantes internos penitenciários. In: AGUIAR, Márcia A. S. (org.). Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas . Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009.
RESENDE, Selmo Haroldo	Vidas condenadas: o educacional na prisão. 2002. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC, São Paulo.
PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues	Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal no Estado de São Paulo. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
SILVA, Maria da Conceição Valença	A prática docente de EJA: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru. Recife: Bagaço, 2006.
LEME, José Antônio Gonçalves	A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
SANTOS, Sílvio	A educação escolar no sistema prisional sob a ótica de detentos. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Fonte: Elaboração da autora (2017).

Cabe destacar que uma parte das produções selecionadas utiliza como base o trabalho do belga Marc De Maeyer, especialista na área, pesquisador vinculado ao Instituto da UNESCO de Aprendizagem ao Longo da Vida, assim como a produção do professor investigador da Universidade de Guadalajara, no México, vinculado à UNESCO, Hugo Rangel, coordenador do *Mapa da Realidade Regional de Educação em Prisões na América Latina* (2009) e membro do Observatório Internacional de Educação em Prisões. Ambos adotam um discurso de ímpeto reformador para a educação, em especial nas prisões, articulado ao projeto de desenvolvimento econômico neoliberal em curso. Esses especialistas são os principais referenciais para a elaboração, no Brasil,

das Diretrizes Nacionais para a Oferta de EJA em Espaços de Privação e Restrição de Liberdade (2010).

ANEXO I



BASIC EDUCATION IN PRISONS



UNITED NATIONS
United Nations Office at Vienna



UNESCO
Institute for Education