

Taíza da Silva Gama

Limites
e possibilidades
do exercício
do direito
à Educação
nas Prisões
do Estado
do Rio de Janeiro

Taíza da Silva Gama

Limites
e possibilidades
do exercício
do direito
à Educação
nas Prisões
do Estado
do Rio de Janeiro

| São Paulo | 2023 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

G184l

Gama, Taíza da Silva -

Limites e possibilidades do exercício do direito à Educação nas prisões do Estado do Rio de Janeiro / Taíza da Silva Gama. - São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-877-5

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.98775

1. Educação. 2. Educação em prisões. 3. Direito à educação. 4. Sistema prisional do Rio de Janeiro. 5. Educação de jovens e adultos. I. Gama, Taíza da Silva. II. Título.

CDD 371.365

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Sistema prisional

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 a autora.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Bieging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Imagens da capa	Fwstudio - Harryarts - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Sofia Pro, Al Nevada
Revisão	Taíza da Silva Gama
Autora	Taíza da Silva Gama

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Agumario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa de Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginiski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo

Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



1 Ao mestre, a Flor

*Adubar a terra
com números e letras
asas e poemas
para colher lírios
cravos e alfazemas*

*Agricultor
o bom mestre sabe
que espinhos
e pétalas
fazem parte
da primavera*

*porque ensinar
é regar a semente
sem afogar a flor*

Sérgio Vaz (2011, p. 146)

SUMÁRIO

Prefácio12

Introdução 16

CAPÍTULO 1

**A história da política de restrição
e privação de liberdade na sociedade
contemporânea e a educação nas prisões.....23**

1.1 Bases teóricas fundamentais
para o estudo das prisões.....27

1.2 O passado e o presente: concepções
históricas sobre as prisões no Brasil..... 33

1.3 Breve histórico sobre a educação no
Sistema Prisional do Estado do Rio de Janeiro..... 46

CAPÍTULO 2

**A garantia do direito à educação
nas prisões do Brasil e do Estado
do Rio de Janeiro59**

2.1 O projeto Educando para a Liberdade..... 71

2.2 As Diretrizes Nacionais para a Oferta
de Educação nos Estabelecimentos Penais..... 81

2.3 As Diretrizes Nacionais para a oferta
de educação para jovens e adultos em
situação de privação de liberdade
nos estabelecimentos penais..... 82

2.4 O Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro	92
2.5 O Plano Estadual de Educação em Prisões do Rio de Janeiro	95

CAPÍTULO 3

Os limites e as novas possibilidades entre a educação e as prisões..... 108

3.1 O espaço escolar: o Colégio Estadual José Lewgoy e o seu Projeto Político Pedagógico	112
3.2 A experiência docente: diálogos com os professores do Colégio Estadual José Lewgoy	132
3.3 O aluno do Colégio Estadual José Lewgoy	142

Considerações finais..... 148

Referências..... 155

Sobre a autora 166

Índice remissivo..... 167

PREFÁCIO

O estudo realizado por Taíza Gama, faz parte de uma carreira dedicada a produzir contribuições articuladas às políticas de segurança pública, voltadas para trabalhadores privados de liberdade, em especial no seu estado de origem, o Rio de Janeiro. Neste, os dados de 2018 mostram que há 51.469 detentos, dentre os quais apenas 6% têm acesso a atividades de educação.

Particularmente em sua tese de doutorado, a autora apresenta uma pesquisa necessária a todos e todas que têm interesse em conhecer a realidade dessa política com interesses voltados para a justiça social e os direitos humanos. Sim, porque o trabalho de Taíza está pautado no valor da liberdade, entendendo-o no amplo espectro da emancipação humana, projeto que não se realiza sem uma política de educação estendida a todos igualmente, visando a construção de uma sociedade onde o analfabetismo, a violência e o aprisionamento de trabalhadores de origem familiar pobre, mestiça e preta, periférica ou favelizada, em sua maioria jovens e crescente população feminina, seja também objeto de autoavaliação dos rumos tomados por essa mesma sociedade.

Portanto, entendo que o projeto que orienta a pesquisa realizada, não se limita a política de educação nos centros prisionais, mas revela que neste contém um esforço de discutir a importância da participação coletiva na humanização do homem, por meio da política de educação para detentos. Esse pano de fundo parece constituir-se, ao passo que os indicadores vão se revelando ao longo da pesquisa, seja através de dados primários levantados diretamente, seja pelo cruzamento de dados existentes e complementares.

O índice de analfabetismo no Brasil, em especial neste estado do sudeste, que é um dos mais desenvolvidos, privilegiado

econômica e culturalmente, mas que é altamente concentrado, tem reflexo direto no nível social dos detentos, como também, na qualidade do processo democrático. Esta característica será apontada nos projetos pedagógicos da educação nos centros de detenção, onde a autonomia não pressupõe participação dos setores envolvidos na educação. Parece-nos então, que este estudo comprova como a concentração de pobreza é um traço da concentração de capital, de poder político e cultural. Por conseguinte, essa contradição do capitalismo dependente e periférico, reverbera na realidade penitenciária e, por sua vez, na frágil efetivação de direitos sociais dos apenados. O direito à educação é contrariado pela política do estado do Rio de Janeiro, que por sinal, se destaca por ser o único a não revelar seus dados ao Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, de 2016, sobre o número de pessoas privadas de liberdade em atividades educacionais.

No país, o índice levantado dentre todos os estados, foi de apenas 12%, enquanto 4% do contingente nacional daquelas pessoas privadas de liberdade, é formado por analfabetos e um total de 51% não têm ensino fundamental completo. As contradições do modelo de desenvolvimento brasileiro, mostram o grau de injustiça social ao mostrar que 55% desse contingente é formado por jovens com menos de 29 anos e que 64% no país são negros. Como observa a bibliografia consultada, os crimes não tem diferença entre brancos e negros, mas a perseguição policial reproduz o racismo, detendo os últimos.

A autora desemboca sobre os seus resultados de pesquisa, no último capítulo, orientada pela busca do que parece um mistério, as condições sócio-históricas do aprisionamento nos centros de detenção do estado do Rio de Janeiro. Em suas próprias palavras, trata-se de levantar "os marcos operacionais para o exercício do direito à educação por parte da população prisional, identificando novas possibilidades de atuação na Secretaria de Estado de Educação

(SEEDUC) nas unidades prisionais no sentido de estabelecer condições que garantam o acesso à educação para todos”.

No entanto, há uma surpresa relatada pela pesquisadora e que inscreve a pesquisa como projeto de “resistência”, em vista das dificuldades encontradas desde a autorização necessária para o acesso aos dados requisitados, até o levantamento da realidade, que corresponde em limites como o fora o próprio acesso. Dentre os limites, mencionamos textualmente, pois exprime o grau de apropriação corporativa e contraditoriamente autoritária da justiça, considerando que se trata de uma tese de doutorado sobre educação e ciência. Falamos de uma “justificativa de indeferimento que se baseia no art. 23, VIII, da Lei 12.527/11, alegando que a divulgação dos dados solicitados poderia “comprometer atividades de inteligência, bem como de investigação ou fiscalização em andamento, relacionadas com a prevenção ou repressão de infrações”. Essa resposta se deu ao desejo manifestado pela autora de saber sobre a existência de um projeto político pedagógico nas prisões do estado do Rio de Janeiro.

Mas é importante mencionar que em 2017, dado o aumento de pesquisas que requeriam a mesma autorização, foi criada a Resolução SEAP no 671, em 28 de setembro, que consistiu, em nossa interpretação, num mecanismo de controle científico, limitando o método de pesquisa e mais, restringindo o direito de uso de equipamentos eletrônicos somente aos próprios servidores ou professores da Secretaria. A pesquisadora foi obrigada a modificar seu plano de trabalho para que pudesse reunir-se com os presos em horário de almoço, em grupo, pois individualmente as dificuldades de cumprir seu cronograma aumentavam.

Ademais, é importante a postura afirmada por Taíza Gama: “a construção do Projeto Político Pedagógico pode constituir-se num dos mais importantes instrumentos da gestão democrática de uma escola, se assegurada a participação dos envolvidos em suas decisões e responsabilidades”, contrariamente ao que foi detectado na

Escola estudada, onde o PPP foi criado por uma professora. Portanto, desconsiderou-se a democratização do processo pedagógico de construção do PPP, que é fundamental no ensino aprendizagem.

Os resultados da pesquisa podem ser lidos diretamente, aqui apenas nos compete chamar atenção para a importância do estudo, que organizou suas análises em três eixos. Das conclusões, é notório a necessidade de reiterar o óbvio, dada a realidade encontrada: a educação é um direito e está referenciada na Constituição Federal e nas Leis de Diretrizes da Educação, compondo um projeto de nação, do qual não é possível discriminar quem quer que seja, nenhum grupo sequer e que a educação nas penitenciárias é condição de reintegração na sociedade democrática, sem diferenças sociais, religiosas, políticas, etc. e que rompida essa lógica de igualdade, incorre-se estruturalmente, a um crime contra os direitos humanos.

Indicamos aos interessados, a importância de darem continuidade, aprofundando os diferentes complexos dessa totalidade que representa os centros penitenciários do Estado do Rio de Janeiro e suas respostas à constituição brasileira e aos direitos sociais infringidos, apesar dela.

Luci Faria Pinheiro

INTRODUÇÃO

Nenhuma “ordem” opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: “Por quê?” (FREIRE, 2017, p. 106).

Diante da constante crise do sistema prisional brasileiro, onde milhares de pessoas estão sujeitas a situações degradantes e desumanas, vê-se claramente a ineficácia do aprisionamento como a principal resposta do Estado e da sociedade à criminalidade, à delinquência e à violência. Os inúmeros sinais de crise das prisões são apresentados a todo o momento tendo em vista a crescente aglomeração de indivíduos encarcerados, atrelada à disfunção da justiça criminal e dos mecanismos de controle da criminalização.

Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias do Departamento Penitenciário Nacional², o Brasil possui o terceiro maior sistema prisional do mundo, com 726.712 detentos, incluindo os condenados de todos os regimes (aberto, semiaberto e fechado) e os presos provisórios que aguardam decisão judicial. O sistema prisional brasileiro tem capacidade para 368.049 presos, portanto o *déficit* nacional é de 358.663 vagas. Deste montante, 50.219 estão encarcerados nos 49 presídios do estado do Rio de Janeiro, cuja capacidade é de 28.443 detentos. Assim, o déficit estadual é de 21.776 vagas.

O levantamento do DEPEN (2017) também destaca que o Rio de Janeiro é o quarto estado que mais encarcera no Brasil, ficando abaixo somente dos estados de São Paulo, com 240.061 presos, de Minas Gerais, com 68.354, e do Paraná, com 51.700.

2 Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatoriosinteticos/relatorio_2016_2211.pdf. Acesso em 09 out. 2019.

Haja vista este cenário caótico de indicadores com aumentos constantes, estudos de Araújo (2009), Aguirre (2009) e Bretas *et al.* (2009), além de considerarem as prisões cariocas como locais de reprodução da violência, chamam a atenção para o fato de, historicamente, as políticas públicas voltadas para a população prisional não garantirem os direitos dos indivíduos encarcerados e muito menos os prepararem para o retorno à sociedade, se distanciando notoriamente daquilo que é necessário para fazer cumprir sua função de reintegração social³.

Em 2016, conforme apresentado pelo DEPEN (BRASIL, 2017), apenas 95.919 pessoas estavam envolvida em atividades laborais, internas e externas aos estabelecimentos penais, o que representa 15% da população prisional. A assistência educacional, prevista na Lei de Execução Penal (LEP – Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984), compreende a instrução escolar e a formação profissional para todas as pessoas privadas de liberdade, entretanto, somente 10% da população prisional no Brasil está envolvida em atividades de ensino. Destas 61.642 pessoas, 3.142 se encontram no estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, PEEP, 2018)⁴.

Com isso surgem alguns questionamentos: Quais são as ações que têm sido tomadas pelo estado do Rio de Janeiro no sentido de assegurar o direito à educação de sua população prisional? Como a educação escolar está configurada nos presídios cariocas? Qual é o papel que a educação exerce no processo de reintegração social, considerando a realidade das prisões do estado do Rio de Janeiro?

3 Utilizaremos ao longo deste livro o termo "reintegração social" pelo fato de ter o conceito que mais se aproxima do nosso pensamento entre todas as ideologias "res" associadas ao universo prisional (ressocialização, reeducação, reabilitação, etc.). Atribuímos o termo ao núcleo que compreende como estratégias e práticas de descarcerização, a criação de condições culturais e políticas que façam com que a sociedade se liberte da necessidade da prisão. Para uma análise mais aprofundada sobre esta temática, ver Baratta (1990) e Braga (2012).

4 Dados fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação através do Plano Estadual de Educação em Prisões.

Introduzimos o início deste livro tomando os dados apresentados acima como marcos iniciais dos questionamentos que nos levaram a escolha da temática aqui desenvolvida. Este estudo é oriundo de um contexto acadêmico e pessoal pautado na busca por respostas acerca das prisões do estado do Rio de Janeiro. Os caminhos que percorremos, nossa experiência de vida e os desdobramentos acadêmicos que escolhemos foram fatores fundamentais em todo o processo de investigação que seguirá nas próximas linhas.

O objetivo da pesquisa aqui desenvolvida consiste em investigar a efetiva capacidade do sistema penitenciário do estado do Rio de Janeiro em promover, garantir e defender o direito à educação dos presos sob sua responsabilidade, tendo como marco referencial os princípios e orientações emanadas das Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação em estabelecimentos penais, cujo propósito é a institucionalização da educação em prisões como parte constituinte da política educacional brasileira.

Segundo Julião (2013), o Brasil já ultrapassou a etapa que discute o direito à educação nas prisões, sendo necessário agora, analisar as suas práticas e experiências com o intuito de avaliar seus resultados através de programas, propostas e políticas. Assim, em linhas gerais, o estudo realizado ao longo desta pesquisa define como hipótese inicial de investigação a capacidade do sistema penitenciário do estado do Rio de Janeiro de assegurar a efetivação do direito à educação de sua população prisional ainda que sejam necessários ajustes e adequações tanto na política criminal e penitenciária do Estado, quanto em suas unidades prisionais.

No entanto, primeiramente é necessário compreender que a educação nas prisões não deve tomar para si a tarefa de reintegração social proposta pelo sistema prisional, mas sim contribuir para a construção de sujeitos autônomos, capazes de identificar novas alternativas para a vida fora da prisão.

A coleta de dados se deu de forma qualitativa, com o objetivo de proporcionar uma análise diagnóstica mais aprofundada sobre a temática. Neste sentido, apesar de se tratar de uma pesquisa diagnóstica ao buscar investigar a efetiva capacidade do estado do Rio de Janeiro em cumprir a lei, este livro se guia pelo viés de uma abordagem qualitativa atrelada aos campos da Educação e do Direito, preocupando-se com aspectos da realidade dos sujeitos e com a compreensão da dinâmica das relações sociais. Tomando como base os estudos de Bogdan e Biklen (1994), o método de condução da investigação aqui desenvolvida reflete uma espécie de diálogo entre o investigador e os respectivos sujeitos, resultando num processo contínuo de questionamentos.

O acesso restrito aos documentos e a burocracia imputada pelo Estado do Rio de Janeiro aos pesquisadores nos fizeram percorrer caminhos diversos. Esta pesquisa esbarrou em inúmeros entraves no acesso às informações que, na teoria, deveriam ser públicas. Por este motivo, decidimos eleger como objeto de estudo a unidade escolar prisional pela qual conseguimos maior número de dados na fase da pesquisa documental: um colégio estadual localizado no Complexo Penitenciário de Gericinó, no bairro de Bangu.

Por considerar, assim como Greenwood (1963, p. 331), que uma “unidade de observação pode ser representativa de qualquer nível da realidade social”, os resultados deste método de pesquisa foram alcançados através de um exame intensivo dos dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas, tratando a unidade social investigada como totalidade. Percebemos com isso, que as experiências vividas pelos sujeitos não podem ser deslocadas do espaço que os acompanham. Logo, procuramos investigar o conjunto das relações objetivas entre os agentes envolvidos no mesmo espaço social, construindo assim, um conjunto de agentes que se relacionam no mesmo campo e compartilham das mesmas possibilidades.

Também foram utilizadas como estruturas metodológicas desta pesquisa, a revisão bibliográfica dos principais trabalhos da literatura que abordam a temática da educação em prisões e o levantamento de dados de fontes primárias, secundárias e terciárias, com o objetivo de delinear caminhos ou contribuições teóricas que serviriam de base para elucidações das questões propostas.

As fontes primárias para a coleta de dados são a Secretaria do Estado de Educação (SEEDUC-RJ) e a Secretaria do Estado de Administração Penitenciária (SEAP). As fontes secundárias são constituídas pelo Sistema de Informações Penitenciárias (INFOPEN), vinculado ao Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN); e o Conselho Nacional de Justiça, por meio de seus relatórios periódicos – estes dois últimos instrumentos oficiais de coleta e organização de dados do sistema penitenciário brasileiro.

Os marcos legais, representados pelas normativas nacionais e internacionais, servem de parâmetros para análise de marcos operacionais empreendidos no sistema prisional em estudo. Assim, tomamos como marco inicial dessa pesquisa, a Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais.

Como fontes terciárias, usamos artigos, livros, teses e dissertações de caráter analítico e interpretativo da realidade do sistema prisional produzidas por uma variedade de autores críticos que serão capazes de aportar a este estudo o estado da arte em relação ao objeto da pesquisa.

O material resultante da pesquisa bibliográfica e documental foi analisado a partir da pertinência quanto às categorias enunciadas nos três eixos do Projeto Educando para a Liberdade, documento inicial que deu origem à regulamentação da educação em prisões no Brasil. O primeiro eixo, "Gestão, articulação e mobilização", tem

o objetivo de propor estímulos e subsídios para a atuação da União, dos estados e da sociedade civil, no que diz respeito à formulação, execução e monitoramento de políticas públicas para a educação nas prisões. Já o segundo eixo, “Formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta”, pretende contribuir para a qualidade da formação e para as boas condições de trabalho de gestores, educadores, agentes penitenciários e operadores da execução penal. O terceiro eixo, por sua vez, compreende os “aspectos pedagógicos”, e tem o objetivo de garantir a qualidade da oferta da educação nas prisões, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como os paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo.

O resultado da pesquisa documental foi analisado segundo os compromissos ratificados pelo Estado brasileiro quando da adesão aos tratados e convenções internacionais sobre o tratamento dado a presos. Destacam-se entre os instrumentos internacionais, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos da Organização das Nações Unidas – ONU, a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos – OEA e a Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes – ONU.

Desta forma, este livro foi organizado em três capítulos. O primeiro, intitulado “A política de restrição e privação de liberdade na sociedade contemporânea e a educação nas prisões”, se estruturou com o objetivo de apresentar uma reflexão com base nos principais estudos que tratam acerca da política de restrição e privação de liberdade na sociedade contemporânea e sobre a educação no sistema prisional brasileiro, lançando as bases teóricas para o desenvolvimento de toda a pesquisa. Também foram analisados os aspectos históricos da Educação no sistema prisional do estado do Rio de Janeiro, levando em consideração a escassa bibliografia sobre esta temática.

No segundo capítulo foram identificadas as normativas internacionais, nacionais e estaduais sobre o direito à educação no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro. Desta forma, analisamos as Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais e sua relação com os compromissos ratificados pelo Estado brasileiro quando da adesão a tratados e convenções internacionais sobre o tratamento dado aos presos. Foi feita uma investigação de forma aprofundada, sobre o processo de implantação das diretrizes nacionais no contexto prisional do estado do Rio de Janeiro, considerando as categorias enunciadas nos três eixos do Projeto Educando para a Liberdade.

Com base nos subsídios teóricos dos capítulos anteriores, no terceiro capítulo foram analisados, através de pesquisa de campo, os marcos operacionais para o exercício do direito à Educação por parte da população prisional do Estado do Rio de Janeiro, identificando novas possibilidades de atuação Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) no sentido de estabelecer condições que garantam o acesso à educação para todos.

Nas considerações finais foram apresentados os resultados da pesquisa através de elementos que buscam contribuir para a efetiva aplicabilidade na proposta político-pedagógica de educação nas prisões do Estado do Rio de Janeiro, das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.

Reconhecemos esta pesquisa como uma construção social inacabada, sendo sua linha de interpretação considerada apenas como uma possibilidade entre tantas outras possíveis, no entanto, servindo como um ponto de partida para que futuras análises nos ofereçam novos olhares.

1

**A HISTÓRIA DA POLÍTICA
DE RESTRIÇÃO E PRIVAÇÃO
DE LIBERDADE NA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA
E A EDUCAÇÃO NAS PRISÕES**

A prisão é um debate permanente. Durante muitos anos serviu aos políticos como exemplo para exibir a adesão aos princípios liberais, entretanto, tempos depois, deixou de ser considerada como uma boa saída para os investimentos públicos, sendo relegada ao abandono e ao desprezo. Mas, qual é o seu verdadeiro sentido? O que colocar em seu lugar?

O crescimento desenfreado da violência e, conseqüentemente, da superlotação no sistema prisional são fatores preocupantes, mas não recentes. A sensação é a de que estamos em uma constante reforma penal que jamais será concluída. Do passado da prisão emanam muitas experiências adormecidas e retomá-las denota entender melhor uma parte significativa dos sistemas normativos da sociedade.

Elas trazem em sua história ao longo dos tempos, abuso, maus tratos, tortura, aflição, extermínio e também houve avanços técnicos com a intenção de ressocializar, trabalhos educativos e outros. Todavia neste início de milênio continua o lamento de que a prisão é permanente espetáculo deprimente que atinge além da pessoa do delinquente; orfana filhos de pai vivo; enviúva a esposa de marido combatido; prejudica o credor do preso tomado insolvente; desadapta o encarcerado à sociedade; suscita vários conflitos sexuais; onera o Estado; amontoa seres vivos em jaulas sujas, imundas, onde vegetam em terrível promiscuidade [...]. Contudo, no conjunto mundial, sobretudo nos países de terceiro mundo, o panorama geral é ruim por isso se conclui que qualquer estabelecimento penitenciário de bom nível representa apenas uma ilha de graça, num mar de desgraças (OLIVEIRA, E. 2002, p. 60).

Este capítulo visa apresentar uma reflexão com base nos principais estudos que tratam acerca da história da política de restrição e privação de liberdade na sociedade contemporânea e sobre a educação no sistema prisional brasileiro e carioca, o que significa voltar o olhar para diversas trajetórias políticas e distintos padrões econômicos e sociais que foram constituídos ao longo do tempo.

Compreender a origem das prisões e o seu desdobramento na sociedade nos dará alicerces para construir uma visão mais crítica sobre a educação no sistema prisional – principal objeto deste estudo. Por este motivo, optamos primeiramente por analisar as principais pesquisas acadêmicas sobre as origens das prisões no Brasil lançando assim, as bases teóricas para o desenvolvimento do conteúdo que será discutido ao longo de toda a pesquisa.

Segundo Aguirre (2009), a historiografia sobre a origem das prisões latino-americanas é escassa, entretanto é possível traçar um contorno geral tomando como apoio as relações entre o desenho e o funcionamento dos cárceres, as formas de castigo implementadas, os mecanismos de resistência adotados pelos presos e os meios de relação entre o Estado e a sociedade, que são refletidos pelos regimes penais. Tal escassez de informações também é mencionada por Cesar (2013) que considera, entre outras questões, a diversidade regional como um dos fatores que deixam as pesquisas ainda mais complexas.⁵

Maia *et al.* (2009) destacam que parte da produção brasileira sobre a temática das prisões, de forma geral, vem sendo realizada nos cursos de pós-graduação do país e por pesquisadores que trabalham com formas de controle social e que, por isso, têm interesse pelo assunto. No Estado do Rio de Janeiro as pesquisas na área da educação em prisões são encontradas em cursos de especialização, mestrado e doutorado, sendo bem limitado o debate nos cursos de graduação.

Entre os estudos que retratam a história das prisões cariocas se sobressaem os trabalhos desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), na área de concentração de Estudos

5 Para uma análise mais aprofundada sobre a historiografia das prisões, recomendamos os estudos de Aguirre (2009) e de Araújo (2009). Sobre a temática específica da história da educação em prisões, destacamos o trabalho de Souza (2017).

Interdisciplinares em Memória Social. As teses de doutorado de Elizabeth de Lima Gil Vieira (2014) e de José Paulo de Moraes Souza (2017), e a dissertação de mestrado de José Mauro de Oliveira Braz (2016) são importantes referências no campo de pesquisa sobre a educação nas prisões do estado do Rio de Janeiro.

É importante mencionar também o trabalho de Oliveira (2017) que chama a atenção para a responsabilidade das universidades públicas no enfrentamento do encarceramento em massa no sentido de suas ações não se limitarem às produções e às pesquisas acadêmicas, mas também que se voltem o olhar para o ensino superior e de extensão universitária.

A presença da universidade na prisão adequa-se às funções preventivas da pena privativa de liberdade e da própria execução penal, bem como condiz às funções da universidade pública, permitindo não só ampliar os alcances educativos, dos direitos humanos e da ampliação de oportunidades sociais às pessoas privadas de liberdade, mas também abrir novas discussões e perguntas à comunidade científica e ao papel da universidade pública.

Esta presença da universidade, para além da pesquisa e de publicações acadêmicas, constitui-se como um dever e responsabilidade institucional, que pode induzir políticas públicas, promover novas relações no cotidiano do cárcere e potencializar diálogos, habilidades e competências, principalmente a partir da circulação de novos atores, informações e conhecimentos (OLIVEIRA, C. 2017, p. 71-72).

Especificamente no Estado do Rio de Janeiro, as pesquisas em prisões esbarram numa série de empecilhos impostos pelo Governo e pelas suas instâncias de poder, principalmente no tocante ao acesso documental. A superlotação, as condições desumanas de tratamento aos presos, os abusos e a insegurança dentro das prisões cariocas, se expostas de forma ampla, além de contrariarem

as condições mínimas de exigências dos organismos internacionais, resultariam numa desmoralização ainda maior do Estado.

Na contramão disto desenvolvemos esse estudo. Todas as dificuldades aqui apresentadas podem ser motivo para falar sobre as prisões ou para se calar sobre o tema. Escolhemos a primeira opção. Desta forma, pretendemos contribuir para a compreensão de um objeto que, constantemente, constrange o sistema democrático da sociedade. Com toda a certeza, muitas experiências sobre as prisões se encontram adormecidas no passado, mas trazem reflexos até os dias de hoje.

1.1 BASES TEÓRICAS FUNDAMENTAIS PARA O ESTUDO DAS PRISÕES

Partindo do pressuposto de que o contexto carcerário só foi objeto de análises mais específicas a partir do final da década de 1970, com a chegada ao Brasil dos estudos de Max Weber, Michel Foucault e Erving Goffman voltados para o campo da sociologia, os objetivos dessa pesquisa consideram as principais posições que compreendem as teorias atuais a respeito das prisões, e que pretendemos analisar no decorrer do estudo.

A obra *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault, é primordial para o estudo sobre a história das prisões, pois trata do nascimento do cárcere na França, entre o final do século XVIII e início do XIX, entretanto, Maia *et al.* (2009) chamam a atenção para o impacto que os textos de Foucault tiveram no Brasil. Os autores relatam que suas obras atraíram inúmeros seguidores que parecem ter evitado o cárcere como elemento de pesquisa, pois produziram muito sobre os mecanismos de controle no final dos anos 1970.

Segundo Maia *et al.* (2009), foi a ditadura militar, em seus momentos finais, que trouxe a temática da prisão para a realidade

acadêmica. Neste momento não se tratava mais de uma discussão sobre *disciplinar os corpos* dos trabalhadores, mas da tortura de pessoas que eram por vezes da mesma origem social. Foi quando se fortaleceu o discurso sobre os direitos humanos na prisão, mas sem criticar o seu modelo.

A impessoalidade das tecnologias e dos poderes de Foucault não parecia suficiente para falar de experiências tão pessoais, e talvez ainda mais difícil era lidar com o desejo de colocar ditadores e torturadores na prisão. Como utilizar a prisão e condená-la ao mesmo tempo? Ao contrário de temas médicos, a história das prisões de Foucault era inadequada às exigências imediatas da luta política e foi deixada à sombra (MAIA *et al.*, 2009, p. 11).

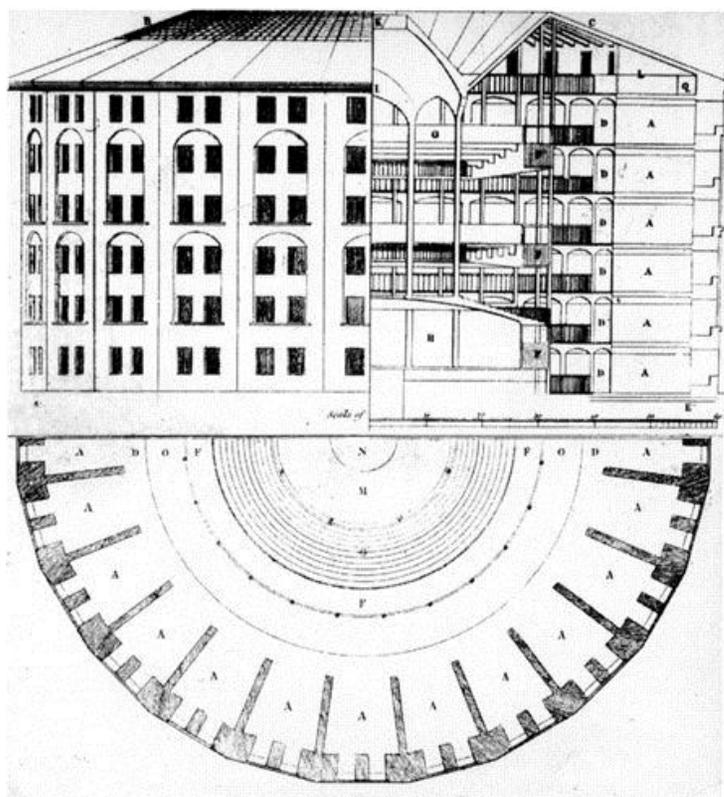
Longe de fazer uma crítica às obras de Foucault, pretende-se aqui, refletir sobre as diferentes posturas dos historiadores diante do seu legado, trazendo assim um conjunto de possibilidades e de caminhos que são extremamente importantes na construção dos olhares possíveis sobre a temática da educação nas prisões.

Outro clássico da literatura sobre as prisões é o livro *Dos delitos e das penas*, de Cesare Beccaria, publicado no ano de 1764. Beccaria defendia a eliminação completa dos códigos criminais da época e de suas formas cruéis de punir os criminosos, sugerindo um novo sistema baseado em princípios mais humanitários. O autor denunciou torturas, maus tratos e abusos de poder, dando início à movimentos de reforma no sistema prisional.

Em 1777, baseado nas ideias de Beccaria, John Howard publicou o livro *The State of the Prisons in England and Wales* relatando as péssimas condições das prisões britânicas e dando início a uma proposta de isolamento com trabalho, educação religiosa e moral, disciplina e classificação dos presos. Foi o responsável por levar ao Parlamento inglês ideias de importantes reformas inspiradas nas penitenciárias americanas e da Europa continental.

Jeremy Bentham, em 1785, idealizou um modelo de edifício com a função de recuperar os criminosos através de uma visão controladora de tudo e de todos: o Panóptico⁶. O desenho desse modelo permitia a um vigilante observar todos os prisioneiros, por meio de uma torre centra, sem que estes pudessem saber se estavam ou não sendo observados.

Figura 1 - Planta do Panóptico



Fonte: FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Anexos.

Segundo Maia *et al.* (2009) no século XIX foram criados nos Estados Unidos os primeiros sistemas prisionais tendo o isolamento, o silêncio e o trabalho como fatores primordiais da pena de prisão, levando à construção de penitenciárias no estilo Panóptico que consagraram dois modelos de execução da pena: o sistema da Pensilvânia e o sistema de Auburn.

Melossi (2006) explica que nos Estados Unidos, no estado *quaker*⁷ da Pensilvânia, surgiu uma instituição carcerária com regime de isolamento celular contínuo que tinha como base o trabalho completamente espiritual e que não atribuía nada ao trabalho produtivo. Já em Auburn o trabalho era o alicerce das penas que eram compostas por isolamento noturno e por afazeres diurno em silêncio. Este sistema, por sua vez, foi o que prevaleceu na América devido a maior necessidade de mão de obra, ao contrário da Europa.

A exploração da mão de obra prisional se fundamentava na ideia de que o Estado não deveria custear o sustento dos presos, como explicam Maia *et al.* (2009). O trabalho nas prisões era visto como fator fundamental para a reintegração do indivíduo que, se ocupado, não colocaria a sua energia em pensamentos criminosos.

Mais tarde, no século XIX, o sistema de Auburn trouxe o problema da concorrência entre a mão de obra barata e os trabalhadores assalariados, passando a ideia de que a prisão era um lugar onde os criminosos tinham casa, comida e emprego, diferente daqueles que não cometeram crime algum.

Os sistemas da Pensilvânia e de Auburn foram bastante criticados devido à forma de tratamento dado aos presos. Segundo Maia *et al.* (2009), com o fracasso dessas experiências foram criados na

7 *Quaker* são grupos religiosos que se originaram do movimento protestante britânico do século XVII. O movimento *quaker* foi criado em 1652, pelo inglês George Fox, e pretendeu ser a restauração da fé cristã original. Também conhecido como "Sociedade dos Amigos", o grupo reagiu contra o que considerava abusos da Igreja Anglicana, rejeitando qualquer organização clerical. Em 1681, emigraram para os Estados Unidos onde criaram a colônia da Pensilvânia.

Europa os sistemas progressivos com um novo diferencial: a participação dos detentos na transformação de sua pena. O bom comportamento começou a ser um fator significativo na redução da pena, além de contribuir para uma melhor condição dentro dos presídios. Esses sistemas progressivos foram experimentados pela primeira vez no ano de 1835, na Espanha, na cidade de Valência.

Dario Melossi e Massimo Pavarini, na obra *Cárcere e Fábrica*, analisaram os percursos que deram origem ao regime da força de trabalho na prisão, levando em consideração o papel da família, da escola e de outras instituições sociais, a exemplo da igreja.⁸ Ao estudarem os sistemas prisionais da Inglaterra, da Holanda, da Itália e dos Estados Unidos, os autores concluem que a relação capital/trabalho assalariado possui um papel de extrema relevância no entendimento sobre a própria criação das instituições carcerárias. Neste sentido, para eles a privação de liberdade esteve diretamente ligada ao capitalismo.

Sociólogos atentos aos problemas contemporâneos começam a publicar trabalhos importantes sobre as prisões. No ano de 1958, Gresham Sykes lança a obra *A sociedade dos cativos*, trazendo reflexões a respeito das diversas formas de organização social que surgiram no interior dos sistemas penais com o papel de articular rígidos códigos de condutas, criando uma sociedade dentro da sociedade.

Em 1961 surge a primeira edição de *Manicômios, prisões e conventos*, escrito por Erving Goffman. Nesta obra ele compreende como um processo de mortificação do “eu” o momento em que o indivíduo é admitido numa “instituição total” como a prisão.

A instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da

sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada (GOFFMAN, 2013, p. 11).

Goffman (2013) divide as “instituições totais” em cinco grupos. O primeiro deles é onde se inserem as instituições destinadas a cuidar de pessoas incapazes e inofensivas, como as casas para idosos, órfãos, indigentes e pessoas com deficiência. No segundo grupo estão os locais direcionados aos incapazes que são, de maneira não intencional, considerados uma ameaça à sociedade. Segundo o autor, são exemplos de instituições deste grupo os sanatórios para tuberculosos e os hospitais para doentes mentais e leprosários. Em terceiro lugar estão os estabelecimentos de proteção da sociedade contra os perigos intencionais, como as cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra e campos de concentração. Um quarto grupo destina-se a realizar com seus internos, alguma tarefa de trabalho, como é o caso dos quartéis, navios, escolas internas, colônias, entre outros. Em quinto e último lugar, há os estabelecimentos que servem como refúgio do mundo e como locais de instrução para os religiosos, tais como os mosteiros, os conventos e as abadias.

No processo de mortificação do “eu”, segundo Goffman (2013), os novatos chegam às “instituições totais” com uma concepção de si mesmos, criada devido a algumas disposições presentes no meio social. Ao se inserirem na instituição, se despem do apoio dado por tais disposições e recebem uma série de rebaixamentos, humilhações e degradações do “eu”, que se mortifica. A partir disto, podemos refletir sobre o papel da educação no sistema prisional como uma tentativa de contribuir para o resgate do “eu” mortificado, possibilitando a construção de sujeitos autônomos e capazes de identificar novas alternativas de vida após a prisão.

Apesar da obra de Goffman ter sido responsável por uma nova história das instituições penais, foi Michel Foucault o filósofo que mais influenciou os estudos sobre as prisões. Em *Vigiar e Punir* Foucault traz o debate sobre a prisão e sua função corretiva em meio

ao que chamou de “sociedade disciplinar”. Acreditava na transformação do homem através da sujeição da disciplina do corpo onde era possível, através de uma série de saberes/poderes, separar indivíduos confusos e desordenados e transformá-los em corpos dóceis e obedientes. Sobre a obra de Foucault Maia *et al.* (2009, p. 20) faz a seguinte indagação: “No caso do Brasil, por exemplo, como estudá-lo utilizando apenas o modelo de modo de produção capitalista, uma vez que nossa sociedade ainda estava numa fase pré-burguesa?”

Diante dos trabalhos de Goffman e de Foucault, o estudo de David Rothman intitulado *The Discovery of the Asylum* e publicado no ano de 1971, ficou quase esquecido no Brasil. Como apontam Maia *et al.* (2009), trata-se de um trabalho que se contrapunha às pesquisas de décadas anteriores que viam a prisão como algo humanitário em substituição ao castigo físico. Novas pesquisas tinham como objetivo a inserção da temática das prisões em um contexto social mais amplo, incluindo fatores culturais, políticos e religiosos.

As bases teóricas de Goffman, de Foucault e de todos os outros autores da época se complementam mais do que se excluem pois trazem diversos olhares e inúmeras possibilidades de interpretação sobre as instituições prisionais do Ocidente que serviram de norte para os estudos das prisões do Brasil.

1.2 O PASSADO E O PRESENTE: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE AS PRISÕES NO BRASIL

Destacamos que o motivo que levou a implementação dos modelos penitenciários na América Latina não se assemelha aos dos modelos europeu ou norte-americano. Isso se deu porque, durante o período colonial, as prisões não tinham importância para as autoridades, pois não faziam parte do esquema punitivo da época, que era pautado apenas na fase de execução da sentença. Segundo Aguirre (2009, p. 38), “O castigo, de fato, se aplicava muito

mais frequentemente por meio de [...] execuções públicas, marcas, açoites, trabalhos públicos ou desterros.” As prisões se destinavam apenas para resguardar os criminosos até a fase do julgamento, e não como parte primordial da pena.

Para Aguirre (2009), somente no início do século XIX, com a implementação do modelo de penitenciária na Europa e nos Estados Unidos, baseando-se nas penas regimentadas pelo trabalho, as autoridades da América Latina começaram a discutir a possibilidade de uma reforma carcerária.

Ente os anos de 1747 e 1808, conforme aponta Souza (2017), foram criadas no Rio de Janeiro diversas prisões militares espalhadas pela baía de Guanabara, como é o caso da Ilha das Cobras, da Fortaleza de Santiago e da Fortaleza de Santa Bárbara. Também se destacam como prisões da época, a Cadeia Pública do edifício do Senado da Câmara e o Calabouço, localizado na fortaleza de Santiago.

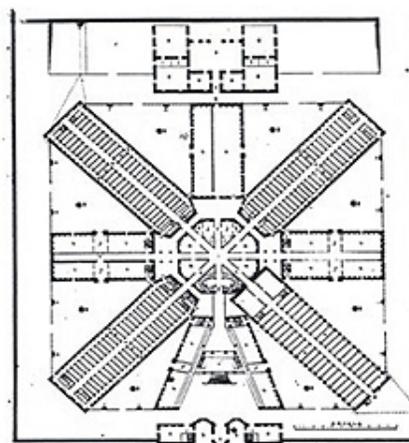
No ano de 1830, o primeiro Código Criminal Brasileiro foi promulgado instituindo a pena de privação de liberdade e a prisão com trabalho, destinadas a vários delitos que, antes disto, dispensavam o cárcere. Segundo Cesar (2012), ficou notório o interesse do Estado em controlar a população livre e estender seu poder a justiça penal. No entanto, em grande parte dos Municípios do Império não existiam cadeias suficientes para comportar todos os delinquentes que estiveram em livramento ou condenados à prisão simples.

Em 1834 se iniciou a construção da primeira penitenciária da América Latina, a Casa de Correção do Rio de Janeiro. A Sociedade Defensora da Liberdade e Independência Nacional, instalada no Rio de Janeiro em 19 de maio de 1831, deu o primeiro passo no tocante a criação da Casa de Correção, pois, por possuir uma vertente teórica liberal moderada, se preocupava com a permanência do Império e com a ordem pública que, naquele momento, passava por um processo de desestruturação.⁹ Mais tarde, somente no ano de 1850,

a penitenciária é inaugurada, revelando as dificuldades políticas e financeiras pelas quais os reformadores passaram.

Conforme Chazkel (2009), a Casa de Correção foi inspirada nos estabelecimentos carcerários dos Estados Unidos com as recomendações publicadas pela Inglaterra, entretanto, devido ao orçamento disponível na época, só foi possível construir duas das quatro partes do plano panóptico¹⁰.

Figura 2 - Planta da Casa de Correção da Corte (1834)



Planta da Casa de Correção da Corte, 1834

Fonte: Arquivo Nacional.¹¹

Refletindo a mudança doutrinal de um modelo prisional estritamente punitivo para o ideal de regeneração por meio do trabalho árduo, a Casa de Correção, conforme aponta Chazkel (2009), foi concebida para acomodar detentos sentenciados à “prisão com trabalho”. O edifício tinha pátios, oficinas e outras áreas comuns, assim

10 Panopticon é um termo criado pelo filósofo Jeremy Bentham, em 1785, para designar um centro penitenciário ideal. O desenho desse modelo permite a um vigilante observar todos os prisioneiros sem que estes possam saber se estão ou não sendo observados.

11 Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/268-casa-de-correcao>>. Acesso em 11 out. 2019.

como celas individuais que visavam pôr em prática o regime híbrido de isolamento e socialização que a nova filosofia penal requeria.

Em 1856 foi construída a partir de uma parte do andar térreo da Casa de Correção, uma Casa de Detenção com capacidade para 160 detentos. Mais tarde, em 1888, uma legislação determinou que a Casa de Correção deveria conter somente condenados à prisão com trabalho, ao passo que a Casa de Detenção deveria abrigar presos cujas sentenças eram de “prisão simples”. Neste sentido, a Casa de Detenção misturava prisioneiros acusados de diversos delitos, além de escravos e homens livres.

No ano de 1890, o decreto 774 revogou as penas de morte, galés e açoites, e o Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil, de 11 de outubro de 1890, instituiu as penas de prisão celular, reclusão, prisão com trabalho e prisão disciplinar, além dos regimes penitenciários; sem fazer modificações internas nos estabelecimentos penais.

Conforme os estudos de Vasconcelos (2000), em 1902 se inicia uma reforma do Sistema Policial do Distrito Federal através da Lei nº 947, de 29 de dezembro. Com isso são criadas as Colônias Correccionais que tinham o objetivo reabilitar os mendigos, vagabundos ou vadios, capoeiras e os menores viciosos por meio do trabalho e da instrução.

Mais tarde a Constituição de 1934 estendeu os direitos sociais aos trabalhadores, reconhecendo não apenas os direitos do capital, mas também os direitos do trabalho. Também em 1934 foi criada a Inspeção Geral Penitenciária com diversos objetivos, entre eles o de “expedir instruções e providências para a execução das reformas de prevenção, de reeducação e penais em todo o Brasil”¹².

12

Decreto nº 1.441, de 8 de Fevereiro de 1937. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-1441-8-fevereiro-1937-458648-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 03 abr. 2019.

Em 1940 um novo Código Penal foi criado pelo presidente Getúlio Vargas, substituindo o Código de 1890. Apesar de ter sido elaborado em 1940, o atual Código Penal Brasileiro só entrou em vigor no ano de 1942, depois de amplos debates sobre diversos temas em que fazia referência. Embora seja considerado extenso, o código não esgotou todas as questões penais previstas na legislação brasileira, visto a quantidade surpreendente de leis penais especiais em vigor nos dias de hoje.

Já o Código de Processo Penal teve sua primeira reforma no ano de 1832, pelo Padre Diogo Feijó, um dos fundadores do Partido Liberal. Em 1941, durante o período do Estado Novo, o então vigente Código de Processo Penal Brasileiro foi redigido pelo jurista Francisco Campos, também autor da Constituição Federal de 1937 e do Código Penal de 1940. Contudo, assim como no Código Penal, existem várias incompatibilidades entre o Código Processual de 1941 e a Constituição Federal de 1988.

Entre as inúmeras leis que complementam o Código Penal e o Código de Processo Penal, está a Lei de Execução Penal – LEP (Lei 7210/84), criada no ano de 1984 com o objetivo de “efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”, conforme a redação do seu artigo primeiro. Uma das propostas da LEP é a valorização dos direitos humanos dos presos, proporcionando um tratamento individualizado através da garantia de assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa.

Apesar de no Brasil os estados possuírem autonomia para administrar suas penitenciárias, cadeias e delegacias, a LEP materializou, em seu artigo 86, §1º, a criação do Sistema Penitenciário Federal, responsável pelo isolamento dos presos considerados mais perigosos. Segundo o Decreto 6.049, de 27 de fevereiro de 2007, que aprovou o Regulamento Penitenciário Federal, os estabelecimentos penais federais têm a finalidade de promover a execução

administrativa das medidas restritivas de liberdade dos presos provisórios ou condenados; e também abrigar os presos sujeitos ao regime disciplinar diferenciado, previsto na LEP. A inclusão dos detentos no Sistema Penitenciário Federal justifica-se no interesse da segurança pública ou do próprio preso.

O Sistema Penitenciário Federal é subordinado ao Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN, do Ministério da Justiça; e atualmente é constituído por 5 (cinco) unidades prisionais: Catanduvas (PR), Campo Grande (MS), Porto Velho (RO), Mossoró (RN) e Brasília (DF).

O estudo de Carvalho (2014) relata o rígido controle dos estabelecimentos prisionais federais.

As celas são individuais e, como são construídas em concreto puro, até a lâmpada do teto é protegida por blindagem de ferro. Nelas não há qualquer objeto que possa ser arrancado para ser usado como arma. Para se chegar a qualquer cela é necessário, antes, passar por 17 portões eletrônicos de ferro (CARVALHO, 2014, p. 86).

Segundo dados do DEPEN (BRASIL, INFOPEN, 2017), em junho de 2016 quatro unidades federais custodiavam um total de 437 presos. Ao todo, as unidades somavam 832 vagas, o que corresponde a uma taxa de ocupação de 52,5%. Entretanto, essa não é a mesma realidade das unidades prisionais estaduais que somam 367.217 vagas em todo o país e compõem um déficit de 359.058 vagas.

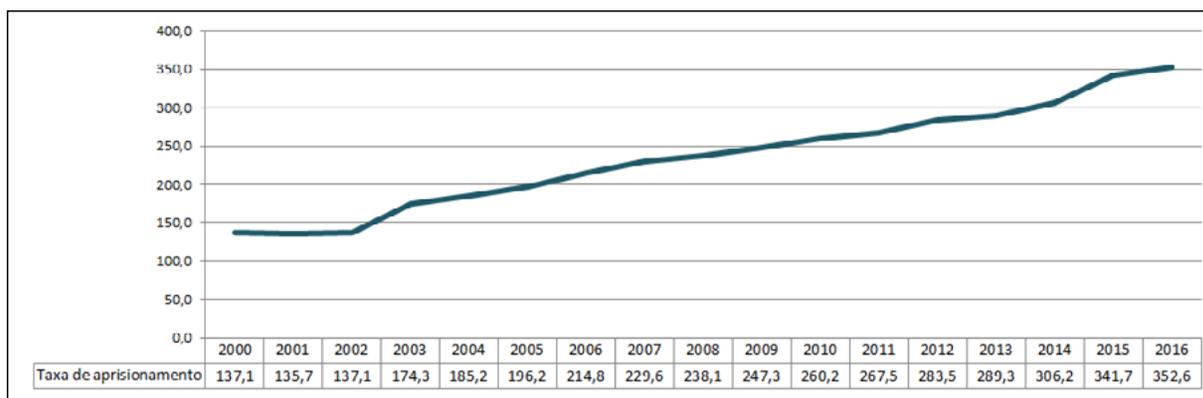
Tabela 1 - Capacidade do sistema prisional e déficit de vagas por UF

Estado	População prisional	Número de vagas	Deficit
Acre	5.364	3.143	2.221
Alagoas	6.957	2.845	4.112
Amapá	2.680	1.388	1.292
Amazonas	11.390	2.354	9.036
Bahia	15.294	6.831	8.463
Ceará	34.566	11.179	23.387
Distrito Federal	15.194	7.229	7.965
Espírito Santo	19.413	13.417	5.996
Goiás	16.917	7.150	9.767
Maranhão	8.835	5.293	3.542
Mato Grosso	10.362	6.369	3.993
Mato Grosso do Sul	18.688	7.731	10.957
Minas Gerais	68.354	36.556	31.798
Pará	14.212	8.489	5.723
Paraíba	11.377	5.241	6.136
Paraná	51.700	18.365	33.335
Pernambuco	34.556	11.495	23.061
Piauí	4.032	2.363	1.669
Rio de Janeiro	50.219	28.443	21.776
Rio Grande do Norte	8.809	4.265	4.544
Rio Grande do Sul	33.868	21.642	12.226
Rondônia	10.832	4.969	5.863
Roraima	2.339	1.198	1.141
Santa Catarina	21.472	13.870	7.602
São Paulo	240.061	131.159	108.902
Sergipe	5.316	2.251	3.065
Tocantins	3.468	1.982	1.486
TOTAL	726.275	367.217	359.058

Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (BRASIL, INFOPEN, 2017, p. 20).

As prisões das principais cidades brasileiras talvez se assemelhem ainda às prisões coloniais, construídas para abrigar escravos no século XVIII. As políticas públicas adotadas pelo Governo Federal para a questão penitenciária são, até hoje, incapazes de resolver os inúmeros problemas que aparecem a todo o momento nas prisões do país. Entre 2000 e 2016, a taxa de aprisionamento aumentou em 157% no Brasil. Em 2000 existiam 137 pessoas presas para cada grupo de 100 mil habitantes. Em Junho de 2016, eram 352,6 pessoas presas para cada 100 mil habitantes, conforme dados do DEPEN (2016).

Gráfico 1 - Evolução da taxa de aprisionamento no Brasil entre 2000 e 2016



Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (BRASIL, INFOPEN, 2017, p. 12).

A maioria da população prisional do Brasil é composta por jovens, pobres e negros. Segundo o DEPEN (2016), 55% dos presos brasileiros são jovens¹³ com idade entre 18 e 29 anos e 64% são negros. Traçando um comparativo com a população brasileira acima de 18 anos, em 2015, a parcela negra representava 53%.

13

Classificação dada pelo Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013).

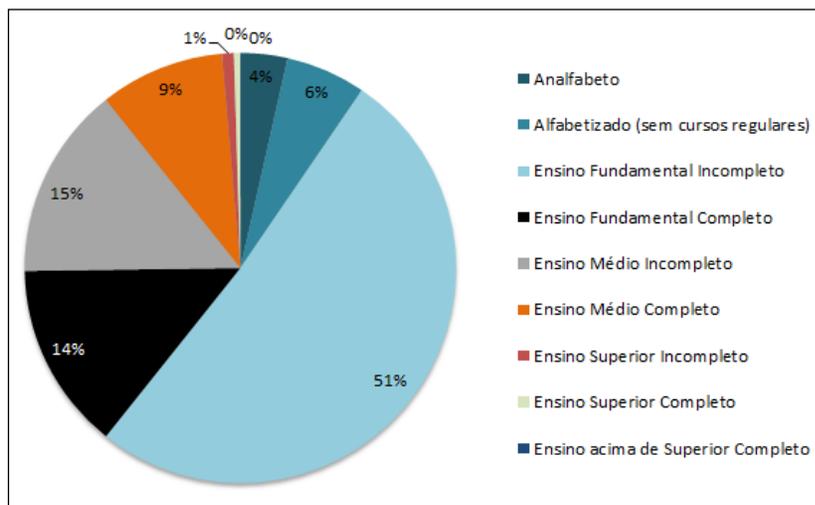
Carlos Aguirre (2009), ao estudar o cárcere na América Latina entre os anos 1800 e 1940 relata que, naquela época, os preconceitos raciais já influíam no modo como os presos negros e indígenas eram tratados pelas autoridades. Segundo o autor, mesmo que as prisões não tivessem sido idealizadas como instituições racialmente segregadas, elas reproduziam em seu funcionamento as estruturas raciais das sociedades latino-americanas.

Uma pesquisa do Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo publicada por Adorno (1996) aponta que não há diferenças entre o “potencial” para o crime violento praticado por delinquentes negros comparativamente aos brancos, mas indica que réus negros tendem a serem mais perseguidos pela polícia e possuem maior dificuldade em usufruir dos direitos assegurados pela Constituição Federal (1988).

[...] as sentenças condenatórias se inclinam a privilegiar os roubos qualificados cometidos por réus negros. Tudo parece indicar, portanto, que a cor é poderoso instrumento de discriminação na distribuição da justiça. O princípio da equidade de todos perante às leis, independentemente das diferenças e desigualdades sociais, parece comprometido com o funcionamento viesado do sistema de justiça criminal (ADORNO, 1995, p. 63).

O perfil de escolarização da população prisional brasileira também nos traz elementos alarmantes. Os dados expressam que 75% dos presos ainda não acessou o ensino médio, tendo concluído, no máximo, o ensino fundamental. Entre a população que se encontra no ensino médio, tendo concluído ou não esta etapa da educação formal, temos 24% da população privada de liberdade. 4% da população prisional brasileira é analfabeta.

Gráfico 2 - Escolaridade das pessoas privadas de liberdade no Brasil



Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (BRASIL, INFOPEN, 2017, p.33).

Por outro lado, os dados estatísticos que balizam o total de pessoas presas envolvidas em atividades educacionais também merecem destaque. No levantamento apresentado pelo DEPEN (BRASIL, INFOPEN, 2017) foram discriminadas entre atividades de ensino escolar, que compreendem 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 atividades complementares, que compreendem as 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).

Apenas 12% da população prisional no Brasil está envolvida em algum tipo de atividade educacional, entre aquelas de ensino escolar e atividades complementares. Vale destacar que trata-se de uma população que, em sua maioria, é composta por jovens, pobres e negros que não tiveram acesso e permanência à escolarização na idade adequada.

Tabela 2 - Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais por UF

UF	Pessoas em atividades de ensino escolar		Pessoas em atividades educacionais complementares		% total de pessoas presas em atividades educacionais
	N	%	N	%	
AC	226	4%	0	0%	4%
AL	367	6%	0	0%	6%
AM	907	9%	50	0%	9%
AP	49	2%	0	0%	2%
BA	2.296	18%	168	1%	20%
CE	1.701	7%	0	0%	7%
DF	1.600	11%	22	0%	11%
ES	3.660	19%	817	4%	23%
GO	506	3%	23	0%	3%
MA	887	12%	95	1%	13%
MG	8.060	13%	1.838	3%	15%
MS	1.239	7%	32	0%	7%
MT	1.316	13%	111	1%	14%
PA	1.259	9%	0	0%	9%
PB	1.089	10%	0	0%	10%
PE	5.062	15%	12	0%	15%
PI	382	9%	50	1%	11%
PR	5.723	14%	2.316	6%	19%
RJ	NI	NI	NI	NI	NI
RN	87	1%	48	1%	2%
RO	976	9%	191	2%	11%

UF	Pessoas em atividades de ensino escolar		Pessoas em atividades educacionais complementares		% total de pessoas presas em atividades educacionais
	N	%	N	%	
RR	330	14%	0	0%	14%
RS	2.185	6%	158	0%	7%
SC	1.945	9%	839	4%	13%
SE	240	5%	15	0%	5%
SP	19.092	8%	5.706	2%	10%
TO	458	13%	407	12%	25%
Brasil	61.642	10%	12.898	2%	12%

Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN, BRASIL, 2017, p. 33).

Como é possível notar, o Rio de Janeiro foi o único estado que não informou os dados sobre a população envolvida em atividades de ensino e, assim, sua população prisional não foi considerada no cálculo percentual total¹⁴. Entretanto, na fase de coleta dos dados documentais para o desenvolvimento desta pesquisa, apesar das dificuldades já relatadas, tivemos acesso ao Plano Estadual de Educação em Prisões (PEEP) com todos os dados estatísticos atualizados no ano de 2018, exclusivamente para esta pesquisa.

Para esta análise inicial, tomaremos como base as seguintes tabelas:

14 Este fato também ocorreu no levantamento elaborado pelo DEPEN no ano de 2015, disponível em http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/relatorio_2015_2311.pdf Acesso em 03 abr. 2019.

Tabela 3 – Quantidade de presos no sistema prisional do estado do Rio de Janeiro

Referência - Quantidade de Presos no Sistema Penitenciário	Quantidade
Presos Provisórios	20.456
Regime Fechado	18.220
Regime Semiaberto	12.017
Regime Aberto	723
	53
TOTAL	51.469

Fonte: Plano Estadual de Educação em Prisões (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, 2018, p. 13).

Tabela 4 – Quantidade de presos em atividade escolar no sistema prisional do estado do Rio de Janeiro

Escolaridade	Atendimento
Alfabetização	149
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	602
Ensino Fundamental (Anos Finais)	1453
Ensino Fundamental (Total)	2204
Ensino Médio	938
Ensino Superior	0
TOTAL	3142

Fonte: Plano Estadual de Educação em Prisões (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, 2018, p. 40).

Segundo o PEEP (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, 2018) o Estado do Rio de Janeiro possui 51.469 presos e apenas 3.142 estão envolvidos em atividades de ensino escolar, o que equivale à aproximadamente 6%. Considerando os dados do DEPEN (BRASIL, INFOPEN, 2017) presentes na tabela 2, o percentual do Rio de Janeiro representaria uma redução de 1% no percentual total de “pessoas em atividade de ensino escolar” no Brasil. Desta forma, ocorreria uma queda de 10% para 9%.

Cabe observar também que, no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias elaborado pelo DEPEN em dezembro de 2014¹⁵, o estado do Rio de Janeiro informou possuir na ocasião, 5.014 pessoas envolvidas em atividades de ensino escolar nas prisões, o que representava 12% de um total de 40.301 presos em 2014. Comparando com os dados apresentados pela SEEDUC/RJ para esta pesquisa, temos uma redução da metade do percentual (6%) 4 (quatro) anos após o levantamento do DEPEN.

1.3 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

A preocupação com a recuperação dos detentos através de políticas públicas como a educação e o trabalho, sempre foi deixada de lado. A “assistência educacional”, principal foco deste estudo, compreende a instrução escolar e a formação profissional do preso e do interno, tornando obrigatório o ensino fundamental, integrando-se no sistema escolar estadual. O ensino profissional, por sua vez, deve ser ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico, conforme estabelecido pela LEP.

Contudo, a implementação das políticas públicas de execução penal no Brasil é de responsabilidade de cada estado. Julião (2003) aponta que, por isso, devido à diversidade cultural, econômica e social do país, a realidade penitenciária brasileira varia muito de região para região. Segundo o referido autor, existem dificuldades, por parte dos estados, em cumprir o que determina a LEP, até mesmo no que diz respeito à oferta do ensino fundamental aos detentos.

15

O Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias de dezembro de 2014 está disponível em http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/copy_of_infopen_dez14.pdf. Acesso em 03/04/2019, às 20:18h.

As Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais, aprovadas pela Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), fizeram com que novos caminhos de discussão fossem abertos em torno da pertinência de um Projeto Político Pedagógico (PPP) para o sistema penitenciário brasileiro, inspirado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e na Lei de Execuções Penais. Uma consequência prática destas normas é a obrigatoriedade de que cada estado formule seu Plano Estadual de Educação nas Prisões e, conseqüentemente, o PPP.

Segundo Silva e Moreira (2011), no ano de 2011, com a aprovação da remição da pena pelos estudos, a LEP acabou ignorando os objetivos e metas próprias da educação, levando em conta somente a frequência em sala de aula e não a conclusão de ciclos, modalidade ou níveis de estudo. Assim, segundo os autores, apesar de diversas instâncias da sociedade serem mobilizadas para assegurar a oferta da educação nas prisões, não se constatou a existência de mecanismos que incentivem o preso ao cumprimento dos objetivos educacionais presentes no PPP.

Na década de 1960, surgiu a Superintendência do Sistema Penitenciário (SUSIPE) que, mais tarde, em 1975, reformulou sua estrutura administrativa passando a se chamar Departamento de Administração Penitenciária (DESIPE) e, em 2003, Secretaria do Estado de Administração Penitenciária (SEAP), sendo responsável por todas as unidades prisionais do Estado.

O Estado do Rio de Janeiro, desde 1967, vêm desenvolvendo ações na área educacional quando a então Superintendência do Sistema Penitenciário (SUSIPE) firmou parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC). Na ocasião foram criadas 6 (seis) Classes de Cooperação (CCs) que levavam o nome das suas respectivas penitenciárias e ofereciam o ensino da Alfabetização à 4ª série

(atualmente do 1º ao 5º ano).¹⁶ Segundo os estudos de Julião (2003) no ano de 1967 foi inaugurado o primeiro Colégio formal dentro de uma unidade prisional no país: o Colégio Estadual Mario Quintana, localizado na antiga Penitenciária Lemos Brito, no Complexo da Frei Caneca, região central do Rio de Janeiro.

Até 1967, as atividades educacionais funcionavam nos presídios com internos dando aulas e não professores formados. Segundo a professora Deise P. Martins, ex-chefe da Seção de Educação da ex-Penitenciária Cândido Mendes na Ilha Grande, em virtude da distância e da falta de profissionais interessados em trabalhar na área educacional da Penitenciária, os presos políticos que lá estavam davam aulas para os internos penitenciários, alunos da sua escola (JULIÃO, 2003, p. 53).

A SEEDUC se comprometeu a instalar escolas nas Unidades Prisionais, oferecendo ensino básico e fornecendo professores, orientadores, equipamentos e materiais didáticos específicos. Entretanto, somente em 1975 as 6 (seis) Classes de Cooperação viraram novas escolas estaduais de ensino supletivo e puderam oferecer o ensino da 5ª série à 8ª série (atualmente do 6º ao 9º ano).¹⁷

A partir de 1993, buscando descaracterizar as declarações de escolaridade do aluno, todas as escolas que existiam dentro do sistema penitenciário tiveram seus nomes alterados após a escolha de um patrono. Dez anos depois, em 2003, as Escolas passaram a se chamar Colégios¹⁸, quando foi concedida autorização para oferecer o Ensino Médio. Oferecer o Ensino Médio nas prisões passou a ser obrigatório pelos Estados somente em 2015, quando a presidente

16 RIO DE JANEIRO, SEEDUC, 2018, p. 07

17 Ibid, p. 07

18 Apesar dos termos "escola" e "colégio" serem considerados hoje, como sinônimos de qualquer estabelecimento ou instituição de educação, no ano de 2003 o termo "escola" foi substituído por "colégio" porque, na ocasião, se compreendia que a "escola" era uma instituição que oferecia turmas até o Ensino Fundamental; já "colégio" era uma nomenclatura utilizada para as instituições que ofereciam também o Ensino Médio.

Dilma Rousseff sancionou novas mudanças na Lei de Execução Penal. Essa nova legislação determinou também, a inclusão do sistema de educação a distância e a utilização de novas tecnologias de ensino no atendimento aos presos.

No ano de 2007 as Unidades Escolares Prisionais foram desvinculadas da área de abrangência das Coordenadorias Regionais, através da Resolução SEEDUC nº 3528/2007 e da Resolução SEEDUC nº 3539/2007, passando a ser acompanhadas e administradas por uma assessoria ligada diretamente ao Gabinete do Secretário de Estado de Educação. A partir de 2008 essa assessoria tornou-se a Coordenadoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (COESP), sendo criada oficialmente através do Decreto 41.348 de 11/06/2008.¹⁹ Mais tarde, em 2010, a COESP passou a se chamar Diretoria Especial das Escolas Socioeducativas e Prisionais (DIESP), ficando subordinada à Superintendência de Gestão de Ensino da SEEDUC.

O Decreto 8.897/1986, que regulamenta o sistema penal do Estado do Rio de Janeiro até os dias de hoje, traz, a partir de seu artigo 30, uma série de disposições referentes à assistência educacional nas prisões.

DECRETO Nº. 8897, DE 31 DE MARÇO DE 1986.

Regulamento do Sistema Penal do Estado do Rio de Janeiro

Da Assistência Educacional

Art. 30 – A educação, nos estabelecimentos do DESIPE, compreende a educação formal, informal e profissionalizante.

Art.31 – A educação formal dar-se-á através das escolas supletivas mantidas em convênio com a Secretaria de Estado de Educação.

Art. 32 – Todas as unidades do DESIPE são obrigadas a proporcionar ensino de primeiro grau.

Art. 33 – A educação informal visa ao enriquecimento cultural do aluno, buscando desenvolver-lhe as potencialidades nas áreas artísticas, de forma a possibilitar o surgimento e aprimoramento de vocações e o resgate de nossas raízes culturais.

Art. 34 – Os estabelecimentos do DESIPE disporão de professores de artes plásticas, teatrais, literárias, musicais e de educação física.

§ 1º - Além das atividades internas, serão incentivadas as apresentações ao mundo livre, sob a forma de exposições, representações de peças e apresentação de espetáculos.

§ 2º - Na área musical, serão incentivadas, através de aulas teóricas e práticas, a formação de bandas, conjuntos instrumentais e corais.

§ 3º - No campo literário, se incentivará o gosto pela língua escrita e o desenvolvimento da criatividade dos alunos, inclusive no atendimento à produção de peças teatrais e o exercício de atividades jornalísticas.

Art. 35 – Organizar-se-ão certames, concursos e festivais nas áreas de educação física e artística.

Art. 36 – São consideradas iniciativas prioritárias na assistência educacional:

I-organização e manutenção de bibliotecas;

II-realização de palestras e conferências;

III-exibições cinematográficas;

IV-mostras artísticas;

V- programação e realização de educação física;

VI- em cooperação com o serviço social, programação de eventos que propiciem cultura e lazer;

Art. 37 – A preparação profissional promoverá a indicação ou o aprimoramento da aptidão laboral, com acesso às técnicas especializadas.

§ 1º - Visará, de preferência, à habilitação do beneficiário para atividade compatível com sua futura necessidade, em vez de se dirigir ao atendimento da conveniência dos estabelecimentos penais.

§ 2º - Respeitada a regra do parágrafo supra, os cursos profissionalizantes buscarão possibilitar o aproveitamento do benefício no trabalho produtivo intramuros.

Art. 38 – O ensino profissionalizante será desenvolvido através de convênios com órgãos federais, entidades paraestatais e particulares, ou por professores contratados pela Secretaria de Estado de Justiça e do Interior ou cedidos pela Secretaria de Estado de Educação.

Art. 39 – O artesanato será organizado de sorte a se constituir em atividade produtiva, de maneira a proporcionar efetiva fonte de renda para o beneficiário quando do retorno à liberdade.

Art. 40 – O serviço educacional fornecerá relatórios à direção dos estabelecimentos quanto ao desempenho dos alunos (RIO DE JANEIRO, 1986, p. 12).

Não obstante o emprego de expressões já superadas – *educação informal, primeiro grau* – e equívocos conceituais – *bandas, conjuntos instrumentais e corais* – em um estado dotado de tamanha diversidade cultural – observa-se que o Decreto de 1986 considera práticas de Educação Popular, de Educação Social e de Educação Comunitária, como veremos a seguir.

A Resolução CNE nº 2/2010 corrobora as indicações do decreto carioca ao prescrever, que:

Art. 10 As atividades laborais e artístico-culturais deverão ser reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação, podendo ser con-

templadas no projeto político-pedagógico como atividades curriculares, desde que devidamente fundamentadas.

Parágrafo Único. As atividades laborais, artístico-culturais, de esporte e de lazer, previstas no caput deste artigo, deverão ser realizadas em condições e horários compatíveis com as atividades educacionais.

Art. 12 O planejamento das ações de educação em espaços prisionais poderá contemplar, além das atividades de educação formal, propostas de **educação não-formal**, bem como de educação para o trabalho, inclusive na modalidade de Educação a Distância, conforme previsto em Resoluções deste Conselho sobre a EJA (Resolução CNE nº 2/2010, grifo nosso).

É importante observar que não iremos denominar a Educação nas Prisões como “educação não-formal” pois seguimos a linha teórica que acredita que em todo o processo educativo é necessário compreender suas especificidades. Neste sentido, Silva *et al.* (2014) entendem que rotular a educação nas prisões como “educação não-formal” significa negar suas dimensões históricas, políticas e ideológicas, separando e distinguindo seus processos da educação formal.

O atual cenário da educação no sistema prisional do Estado do Rio de Janeiro se distancia muito dos objetivos propostos pelo Decreto 8.897/86 e pela Resolução CNE nº 2/2010. Em algumas unidades prisionais, por exemplo, as atividades educativas são realizadas de forma improvisada, com pequenos grupos em uma cela. O ensino de primeiro grau (agora Ensino Fundamental I), aparentemente obrigatório conforme o artigo 32 do referido decreto, não está disponível em todas as unidades prisionais. Muitas vezes essas questões se dão devido à falta de apoio técnico na própria unidade prisional e por falta de recursos financeiros que venham contribuir para tal prática, conforme veremos no terceiro capítulo.

Outra situação preocupante é a formação dos professores. Segundo os estudos de Silva e Moreira (2011) sobre a realidade do

Estado de São Paulo, os cursos de formação de professores ainda não estão sensibilizados com a necessidade de se formar docentes para a atuação em espaços como as prisões. Lecionar em prisões, segundo os autores, tem sido opção apenas para os profissionais em início de carreira ou àqueles que não encontram lugar na rede regular de ensino.

É preciso analisar então, o porquê da inexistência de uma formação acadêmica específica para professores que desenvolvem suas atividades em espaços diferenciados como as prisões. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) por si só, sofre preconceitos por fugir das regras do ensino tradicional, o que implica na organização de um currículo flexível que assegure o ingresso a qualquer tempo. Entretanto, o trabalho desenvolvido por educadores no sistema prisional se difere da forma pela qual o ensino regular é estabelecido, pois a educação prisional possui características próprias que exigem uma atenção diferenciada por parte dos professores, muitas vezes não se enquadrando no modelo tradicional da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Destacar as especificidades da educação nas prisões deve ser fator determinante para a formação de professores, contribuindo também, para a elaboração de indicadores de avaliação que deem conta de “apreender a multiplicidade de fatores presentes na relação de ensino e aprendizagem dentro da prisão” (SILVA; MOREIRA, 2011, p. 97).

É possível verificar com o trabalho de Onofre (2011) que existem pequenas iniciativas na formação de educadores voltada para a atuação em Educação de Jovens e Adultos, porém, a temática da educação prisional é um assunto fora de questão nesses cursos. Segundo a autora, pelo fato da prisão apresentar necessidades advindas da trajetória escolar, questões que se vinculam à violência e ao delito e à história social e cultural, tais especificidades demonstram a complexidade do ato pedagógico, o que justifica a importância da formação de professores para esse ambiente.

Outro marco importante na história de luta pela construção de uma educação prisional que atenda aos sujeitos privados de liberdade no Estado foi a elaboração do Plano Estadual de Educação para a Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro, implementado através da Lei 5.597/2009²⁰.

O Plano Estadual foi elaborado pela SEEDUC/RJ à luz da lei n.º 10.172/2001 que institui o Plano Nacional de Educação, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/1996. Ele possui objetivos e metas direcionadas para a ampliação e universalização do ensino nas três etapas que compõem a Educação Básica, com a qualidade que permita a continuidade de estudos para àqueles que optarem pela Educação Superior, bem como a inserção no mundo do trabalho, em condições de igualdade àqueles oriundos das redes privadas de educação (PEE, RIO DE JANEIRO, SEEDUC, 2009, p. 30).

No ano de 2012, em atendimento às *Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais* e em parceria com a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP), a SEEDUC/RJ elaborou o primeiro Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado do Rio de Janeiro (PEEP/RJ). O PEEP (2018) estabelece como uma das meta da SEEDUC/RJ a ampliação a cada cinco anos, de pelo menos 20% da oferta de vagas da educação em todo o Sistema Prisional, garantindo acesso e permanência a todo indivíduo privado de liberdade. No entanto, como já relatamos anteriormente, em 2018 apenas 3.142 presos estavam envolvidos em atividades educacionais, o que correspondia a 6% da população prisional do estado.

Segundo o Plano Estadual de Educação em Prisões (2018), o sistema prisional do estado do Rio de Janeiro conta hoje com 19 espaços educacionais, dentro de 21 unidades prisionais oferecendo

20 O Plano Estadual de Educação para a Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro está disponível em <https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/1453349/Plano_Estadual_Educacao.pdf>. Acesso em 06/02/2018, às 22:24h.

a educação básica, distribuídos da seguinte forma: 19 colégios estaduais que oferecem o ensino fundamental e ensino médio presenciais, e 02 anexos de colégios estaduais do próprio sistema prisional que oferecem o ensino fundamental e ensino médio presenciais. Ao todo, 357 professores estão envolvidos em atividades de ensino nas prisões do estado.²¹

As unidades escolares prisionais do estado do Rio de Janeiro estão distribuídas da seguinte forma:

Tabela 5 - Unidades escolares prisionais do estado do Rio de Janeiro²²

Unidades Escolar Prisional	Município	Unidade Prisional
CE Mário Quintana	Rio de Janeiro	Penitenciária Lemos Brito
CE Rubem Braga	Rio de Janeiro	Instituto Penal Benjamim de Moraes Filho
CE Anacleto de Medeiros	Rio de Janeiro	Presídio Evaristo de Moraes
CE Henrique de Souza Filho	Rio de Janeiro	Penitenciária Vicente Piragibe
CE Angenor de Oliveira Cartola	Rio de Janeiro	Penitenciária Industrial Esmeraldino Bandeira
CE Roberto Burle Marx	Rio de Janeiro	Penitenciária Talavera Bruce
CE Professor Carlos da Costa	Rio de Janeiro	Penitenciária Dr. Serrano Neves
CE Professora Alda Lins Freire	Rio de Janeiro	Penitenciária Alfredo Tranjan
CE Professora Sonia Maria Menezes Soares	Rio de Janeiro	Penitenciária Jonas Lopes de Carvalho
CE José Lewgoy	Rio de Janeiro	Penitenciária Moniz Sodré
CE Primeiro Tenente PM Hailton dos Santos	Rio de Janeiro	Presídio Nelson Hungria
CE Padre Bruno Trombetta	Rio de Janeiro	Presídio Elizabeth Sá Rego
CE Escritor e Jornalista Graciliano Ramos	Rio de Janeiro	Instituto Penal Plácido de Sá Carvalho
CE Evandro João da Silva	Rio de Janeiro	Penitenciária Dr. Serrano Neves

21 Dado fornecido através de consulta pública realizada por meio do Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão (e-SIC-RJ).

22 Dados fornecidos através de consulta pública realizada por meio do Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão (e-SIC-RJ).

Unidades Escolar Prisional	Município	Unidade Prisional
CE Carlos Pereira Guimarães Filho	Japeri	Presídio João Carlos da Silva
CE Mário Lago	Rio de Janeiro	Cadeia Pública Pedro Melo da Silva
CE Maria Montessori	Rio de Janeiro	Penitenciária Joaquim Ferreira de Souza
CE Theodoro Sampaio	Campos dos Goytacazes	Presídio Carlos Tinoco da Fonseca
CE Marinheiro João Cândido	Niterói	Instituto Penal Ismael Pereira Sirieiro

Fonte: Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC/RJ.

De acordo com as *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*²³ estabelecidas pelo CNE em 2010, os estados devem garantir aos presos, condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação), entretanto, o ensino superior não é oferecido em nenhuma das unidades prisionais do estado do Rio de Janeiro. Desta forma, somente os presos em regime semiaberto conseguem ter acesso às universidades.

Em junho de 2017 a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP) e a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Social (SECTDS), por intermédio da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio do Janeiro (CECERJ), assinaram um Termo de Cooperação Técnica com a 3ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação da capital para implantação de projeto de educação superior à distância no sistema prisional do Estado. O projeto visa à construção de uma edificação no Complexo de Gericinó que funcionará como um polo do Centro de Educação Superior a

23 BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (Cnpccp). Resolução nº 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 22, 25 mar. 2009. Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 27 mai. 2019.

Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ)²⁴, onde os internos poderão cursar uma graduação dentro do Complexo. O interno que estiver cumprindo sua pena fora do Complexo Penitenciário de Gericinó poderá pedir transferência para unidades prisionais desse complexo para estudar. Todos serão selecionados com notas que tirem no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para vagas que serão disputadas somente entre os internos.

No ano de 2018, com o objetivo de coletar dados documentais para esta pesquisa e de cobrar o andamento deste projeto, realizamos um pedido de solicitação de informações à Fundação CECIERJ através do Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão (e-SIC-RJ), onde obtemos a seguinte resposta:

Protocolo nº 3188:

Prezada Taíza,

O projeto do polo no sistema prisional é antigo, mas até o momento não foi implementado. Nos últimos 2 anos o projeto deslançou com a assinatura do convênio entre a SECTDS, a SEAP, a Fundação CECIERJ e o MP. Foi assinado um Termo de Cooperação em junho de 2017, quando foi apresentado o projeto para implantação do polo, com as adaptações que seriam necessárias, especialmente aquelas ligadas à segurança. Nesse período, ficou acertado que a SEAP seria responsável pela construção do prédio físico onde seria instalado o polo dentro do Complexo de Gericinó. A diretoria de infraestrutura da fundação CECIERJ fez as plantas do prédio e mapeamos todo o material que seria necessário. A fundação CECIERJ também solicitou às Universidades do Consórcio que aderissem ao projeto e conseguiu dois cursos para o novo polo,

24

O Consórcio Cederj é formado por sete Instituições públicas de Ensino Superior no Estado do Rio de Janeiro (CEFET, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ E A UNIRIO) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e com a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Social do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Fundação Cecierj e tem como objetivo a oferta de cursos de graduação a distância, na modalidade semipresencial para todo o Estado. Fonte: <<http://cederj.edu.br/fundacao/>>. Acesso em 03 mai. 2019.

o curso de Geografia da UERJ e o curso de Pedagogia da UENF, como cursos iniciais. No momento, a SECTDS, a SEAP, a Fundação CECIERJ e o MP estão procurando maneiras de conseguir os recursos necessários para o início das obras. Entretanto, a crise financeira que se abateu sobre o estado do RJ atrasou mais um pouco a realização deste importante projeto.

Att,
Marilvia Dansa de Alencar
Diretora Acadêmica
Vice-Presidente de EaD

É notório que a oferta de educação no sistema prisional do estado do Rio de Janeiro convive com problemas crônicos de diferentes ordens, como, por exemplo, as estruturas precárias (ou a falta delas), o descaso do poder público e o preconceito da sociedade. São inúmeros os aspectos que dificultam a compreensão e a implementação de processos educacionais mais conectados a uma visão emancipadora de educação que a considere como um direito humano.

O Brasil, no decorrer dos últimos anos, tem construído um legado de leis, normas e documentos que visam garantir os direitos dos cidadãos privados de liberdade, entretanto, muitas dessas propostas legais não têm sido aplicadas pelos estados. Neste sentido, vimos a necessidade de destacar e analisar o arcabouço legal que norteia as práticas educativas nas prisões brasileiras, que será o objeto de estudo do próximo capítulo.

2

A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NAS PRISÕES DO BRASIL E DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Pretende-se neste capítulo, identificar as normativas internacionais, nacionais e estaduais sobre o direito à educação no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro. Desta forma, serão analisadas as Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais e sua relação com os compromissos ratificados pelo Estado brasileiro quando da adesão à tratados e convenções internacionais sobre o tratamento dado aos presos. Pretende-se ainda, investigar de forma aprofundada, o processo de implantação das diretrizes nacionais no contexto prisional do Estado do Rio de Janeiro, considerando às categorias enunciadas nos três eixos do Projeto Educando para a Liberdade.

Com o decorrer dos anos foi possível observar mudanças significativas nos marcos legais que se relacionam com a temática da educação nas prisões brasileiras. É importante destacar de forma introdutória, que a educação aparece pela primeira vez na Constituição Imperial de 1824 interligada à cidadania.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (BRASIL, 1824, p. 17).

Mais de um século depois, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, em seu artigo 26, considera a educação como um direito fundamental que deve ser assegurado a todos.

ARTIGO 26

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório.

O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

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

3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos. (ONU, 1948)

No ano de 1955 foi realizado em Genebra o Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, que adotou as Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos. Tais regras foram aprovadas pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas através das suas Resoluções 663 C (XXIV), de 31 de julho de 1957 e 2076 (LXII), de 13 de maio de 1977.²⁵

As Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos procuram estabelecer os princípios de uma boa organização penitenciária, entretanto, a ONU reconhece que, devido à grande variedade das condições legais, sociais, econômicas e geográficas do mundo, nem todas as regras podem ser aplicadas de forma indistinta e permanentemente em todos os lugares. Devem, em todo o caso, servir como estímulo de esforços constantes para ultrapassar dificuldades práticas na sua aplicação.

Considerado um dos documentos mais relevantes no meio internacional, as Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos des-

25

Disponível em <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/RegMinTratRec.html>. Acesso em 05 set. 2019.

tacam, no item 77, a importância da educação nas prisões. Segundo o texto, a educação de analfabetos e jovens reclusos deve estar integrada ao sistema educacional do país, para que seja possível, depois da sua libertação, continuar, sem dificuldades, a sua formação.

Em relação à legislação nacional, no ano de 1984 foi aprovada a Lei 7.210, conhecida como Lei de Execução Penal (LEP), com vistas a “efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”, conforme a redação do seu artigo primeiro. Uma das propostas da LEP é a valorização dos direitos humanos dos presos, proporcionando um tratamento individualizado através da garantia de assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa.

A educação é tratada na LEP na Seção V - Da Assistência Educacional, nos artigos 17 a 21 A. Tais artigos asseguram a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado, tornando obrigatórios, inicialmente, o ensino fundamental e o ensino profissionalizante nas prisões, integrados ao sistema estadual e municipal de ensino. O ensino médio, por sua vez, ganhou obrigatoriedade somente em 2015, quando a presidente Dilma Rousseff sancionou novas mudanças na LEP, através da Lei nº 13.163, de 2015. Essa nova legislação determinou também, a inclusão do sistema de educação a distância e a utilização de novas tecnologias de ensino no atendimento aos presos.

Em seu artigo 21 a LEP estabelece que cada estabelecimento penal tenha uma biblioteca “para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos”. A alteração realizada em 2015 também prevê a apuração, através de censo penitenciário, do nível de escolaridade das pessoas presas, a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de alunos atendidos, a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos

e presas atendidos, a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo, além de outros dados relevantes para o aprimoramento educacional nas prisões.

No artigo 83 a LEP prevê ainda, que nos estabelecimentos penais contenham “áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva” e também que “haverá instalação destinada a estágio de estudantes universitários”, entretanto, não garante em nenhum de seus artigos o acesso ao ensino superior por parte dos internos.

Em 2011 a Lei 12.433 alterou a Lei de Execução Penal estabelecendo a remição da pena em razão do estudo em seu artigo 126. Assim, para cada 12(doze) horas de frequência escolar (atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional) divididas, no mínimo, em 3 (três) dias, é remido 1(um) dia de pena.

Segundo Moreira e Silva (2011), as alterações na LEP feitas em 2011 que versam a respeito da remição da pena através da educação ignoram os objetivos e as metas da educação no sentido de autorizar a concessão da referida remição apenas pela frequência escolar, sem se preocupar com a conclusão dos estudos.

Posteriormente à aprovação da LEP foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, como fundamentos do Estado Democrático de Direito e após um período de 20 anos de ditadura militar no país que perpassou pelos anos 1964 a 1985. A CF/88 é considerada um importante marco jurídico na garantia dos direitos do cidadão, principalmente por estabelecer os direitos e deveres civis, políticos e sociais, garantindo a cidadania. Em seu artigo 6º, a educação ficou reconhecida como direito social de todos, inclusive dos sujeitos privados de liberdade. O artigo 205 da CF/88 também ampliou a responsabilidade do Estado e da família em relação ao dever de garantir a educação, especificando que sua

promoção e seu incentivo devem ocorrer com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Mais tarde, em 1996, surge o Programa Nacional de Direitos Humanos, elaborado a partir de ampla consulta à sociedade realizada pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo. O PNDH é considerado um importante instrumento para a construção de uma política nacional que abarque os sujeitos privados de liberdade. Foi o primeiro programa para proteção e promoção de direitos humanos da América Latina e o terceiro no mundo, segundo os estudos de Neto e Pinheiro (1997).

O Programa reflete e fortalece uma mudança na concepção de direitos humanos, já partilhada anteriormente por organizações de direitos humanos, mas pela primeira vez adotada e defendida pelo governo brasileiro na história republicana, segundo a qual os direitos humanos não são apenas os direitos civis e políticos, mas também os direitos econômicos, sociais e culturais, tanto dos indivíduos quanto da coletividade. Os direitos humanos deixam de ser limitados aos direitos definidos em constituições e leis nacionais e passam a abranger os direitos definidos em tratados internacionais (NETO; PINHEIRO, 1997, p. 123).

O Programa Nacional de Direitos Humanos passou por três atualizações, sendo a última delas feita através do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, publicado durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

O PNDH-3 estabeleceu seis eixos orientadores: I- Interação democrática entre Estado e sociedade civil; II- Desenvolvimento e Direitos Humanos; III- Universalizar direitos em um contexto de desigualdades; IV- Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; V- Educação e Cultura em Direitos Humanos, VI- Direito à Memória e à Verdade.

O Eixo Orientador IV apresenta como diretriz de número dezesseis a “modernização da política de execução penal, priorizando a aplicação de penas e medidas alternativas à privação de liberdade e melhoria do sistema penitenciário” (BRASIL, 2009, p. 02). No anexo do PNDH-3 é elencado como objetivo estratégico da referida diretriz a “reestruturação do sistema penitenciário”, considerando a reforma da Lei de Execução Penal que ocorreu mais tarde, no governo de Dilma Rousseff, através da Lei nº 13.163, de 2015.

Desde a década de 1980, em meio à diversas lutas políticas e sociais, a Educação de Jovens e Adultos perpassa por um processo de constante reconstrução. Segundo estudos de Carvalho (2014), a EJA deixou de ser considerada uma educação “não escolarizada” e tornou-se uma modalidade da educação básica em um contexto de rupturas e mudanças onde foi aprovada a reformulação no ano de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96).

Cury (1997) explica sobre as dificuldades ocorridas no processo de construção da LDB, que levou cerca de 8 anos e teve a iniciativa do poder legislativo em vez do executivo. Destaca que uma lei de educação nacional deve considerar a realidade de exclusão e de discriminação brasileira, sendo efetiva no que se refere à universalização do direito à educação. Por este motivo, numa perspectiva histórica, a elaboração de leis relacionadas à educação possuem maior eficiência quando feitas de forma democrática, levando em conta as opiniões dos diversos sujeitos envolvidos, como educadores e a própria sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece em seu artigo 1º que a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, vinculando-se ao mundo do trabalho e à prática social.

A LDB reservou o Título III para tratar “do direito à educação e do dever de educar”, onde aparece a expressão “educação básica” como um conceito novo, além de ser um direito e também uma forma de organizar a educação nacional, conforme explica Cury (2008).

Como conceito, a educação básica veio esclarecer e administrar um conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo. Como um princípio conceitual, genérico e abstrato, a educação básica ajuda a organizar o real existente em novas bases e administrá-lo por meio de uma ação política consequente (CURY, 2008, p. 294).

A educação básica, presente no artigo 4º da LDB, é colocada como um direito de todos e um dever do Estado em garanti-la com qualidade. É inegável também que a LDB, neste sentido, possibilitou uma mudança significativa dentro de um Estado Democrático de Direito e em um país que, historicamente, negou para determinados sujeitos, o direito ao conhecimento através da escola.

Outra questão importante que diz respeito ao Título III da LDB está relacionada à oferta de educação para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades. Apesar da LDB versar sobre a EJA tanto no artigo 4º quanto na Seção V do Título V destacando sua integração à educação básica, em momento algum contempla as especificidades da educação nas prisões. Por este motivo, a temática é tratada no âmbito da modalidade de EJA.

Em seu artigo 5º a LDB reconhece que o acesso à educação básica é um direito público subjetivo de qualquer cidadão.

Art. 5º - O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996, p. 03).

Neste sentido, a LDB ratifica o direito constitucional à educação, que transcende a condição de estar preso ou não, entretanto, mesmo com isto, o acesso à educação ainda não se efetivou nas prisões do Brasil, visto os dados apresentados no capítulo anterior sobre o quantitativo de pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais.

A LDB também estabeleceu a “Organização da Educação Nacional”, definindo as responsabilidades entre as três esferas de Governo. Desta forma, os municípios ficaram responsáveis por oferecer, prioritariamente, o ensino fundamental; aos estados, o ensino médio; e à União, prestar assistência técnica e financeira a ambos.

No ano seguinte a aprovação da LDB, na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) realizada na Alemanha, na cidade de Hamburgo, foi aprovada a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos que garantiu avanços no tocante ao direito à educação nas prisões em nível internacional. Paiva, Machado e Ireland (2007) destacam que a Declaração de Hamburgo é o eixo fundamental que antecede e norteia outros documentos que se constituem numa proposta de acompanhamento e busca de efetividade nas ações assumidas pelos governos.

A temática da educação básica também foi discutida na V Confinteia e está presente no item 9 da Declaração de Hamburgo. A Declaração destaca que a educação básica não é apenas um direito mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade, sendo fundamental que o seu reconhecimento ao longo da vida seja acompanhando de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito.

Surge através da Declaração de Hamburgo um novo conceito de educação de adultos que se alicerça nos desafios às práticas existentes que devem ser encarados com enfoque dentro do contexto da educação continuada.

Na ocasião da V Confintea também foi formulada uma Agenda para o Futuro da Educação de Adultos onde ficaram definidos os compromissos em favor do desenvolvimento da educação de adultos propostos pela Declaração de Hamburgo. O Tema VIII – A educação para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos – reconheceu no item 47, o direito à educação nas prisões.

47 - Reconhecer o direito dos detentos à aprendizagem:

- a) informando os presos sobre as oportunidades de ensino e de formação existentes em diversos níveis, e permitindo-lhes o acesso a elas;
- b) elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação;
- c) facilitando a ação das organizações não governamentais, dos professores e dos outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos o acesso às instituições educativas, estimulando as iniciativas que tenham por fim conectar os cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela (PAIVA, MACHADO; IRELAND, 2007, p. 64).

A Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro estabelecidas pela V Confintea, segundo Paiva, Machado e Ireland (2007), não receberam a atenção que merecem nas principais reformas educacionais e em iniciativas internacionais, revelando uma regressão no campo da educação de adultos. Em contrapartida, os autores acreditam que, a partir da V Confintea, se estabeleceu uma nova consciência global que passou a considerar outros tipos de educação e de aprendizagem como possíveis.

Outro marco importante na legislação brasileira ocorreu no ano de 2000, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos através da Resolução CNE/CEB nº 01/2000. O documento reconhece o direito à educação escolar para jovens e adultos, observando a formulação de propostas pedagógicas que considerem as especificidades desta modalidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído no ano de 2001, pela Lei 10.172/2001, elencando 295 metas a serem cumpridas pela educação brasileira nos 10 anos seguintes (2001-2010). O PNE de 2001 resultou de ações da sociedade com o objetivo de garantir o cumprimento do artigo 214 da Constituição Federal de 1988.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

(BRASIL, 1988).

A LDB também estabelece em seu artigo 87, § 1º, que a União deveria, no prazo de um ano, encaminhar ao Congresso Nacional o PNE com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Com base nisto, Dourado (2010) destaca que o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, através do Ministério da Educação, efetivou lógicas de gestão visando implementar uma reforma na educação nacional que se constituía pela adoção de políticas com foco principal no ensino fundamental e em instrumentos que visavam à construção de um sistema de avaliação da educação.

Na análise de Dourado (2010), as diretrizes do PNE de 2001 revelam uma falta de organização interna no Plano, na medida em que as metas são reiteradas e até mesmo superpostas, ou não apresentam a devida articulação no que diz respeito às concepções, financiamento e gestão. Segundo o autor, mesmo apresentando grandes

desafios para a melhoria da educação nacional, o PNE ficou marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento, dando margem para a interpenetração entre as esferas pública e privada e, com isso, abrindo espaço para novas formas de privatização da educação, principalmente da educação superior.

Especificamente sobre a temática da educação prisional, o PNE de 2001 contemplou nos seus objetivos a implementação em todas as unidades prisionais, dos programas de EJA de níveis fundamental e médio, além da formação profissional, fornecendo o material didático adequado e visando também, a oferta de programas de educação a distância.

5. Estabelecer programa, nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior.

[...]

14. Expandir a oferta de programas de educação a distância na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais.

[...]

17. Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14 (BRASIL, 2001, p. 42-43).

Apesar do PNE não mencionar formas de como garantir a educação nos estabelecimentos penais, segundo Carvalho (2014), ocorreu uma evolução em relação ao texto da LDB no sentido de não omitir a educação prisional no documento.

Foi implementado no ano de 2003, o Programa Brasil Alfabetizado, sob responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação. O Programa tem como objetivo promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida.²⁶

Em 2005 a Resolução nº 23/2005 do MEC, ao estabelecer os critérios e os procedimentos para transferência dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, incluiu a população prisional dentre o público de atendimento do Programa.

2.1 O PROJETO EDUCANDO PARA A LIBERDADE

Nos anos de 2005 e 2006 foi desenvolvido o *Projeto Educando para a Liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras*²⁷, fruto de uma parceria entre os ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil, com apoio do governo do Japão. O Projeto se constituiu em um dos marcos mais importantes da história da educação nas prisões do Brasil, servindo como referência para os estados e para a sociedade, além de reafirmar os compromissos do governo com a educação como um direito de todos.

No início da construção do Projeto Educando para a Liberdade, os órgãos ministeriais identificaram que a construção de

26 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 28 set. 2019, às 11:00h.

27 Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf. Acesso em 28/09/2019, às 15:44h.

uma política pública para o atendimento educacional nas prisões demandaria uma canalização de investimentos objetivando provocar o impacto desejado junto às realidades estaduais. Diante disto, o MEC levou a proposta à UNESCO que, com recursos do governo do Japão, incluiu a questão num projeto já existente, voltado a fortalecer os programas de alfabetização do país, como resultado dos compromissos assumidos pelo governo federal para o cumprimento das metas estabelecidas no Marco de Dacar de Educação para Todos (2000) e no âmbito da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012).²⁸

O Projeto Educando para a Liberdade, além de atender as deliberações da V Confinteia, possibilitou que a oferta da educação nas prisões fizesse parte de questões mais amplas como o cumprimento dos direitos humanos fundamentais (direito à educação) e a construção da cultura de paz, estabelecida como meta da UNESCO no Congresso Internacional sobre a Paz nas Mentas dos Homens, realizado em 1989.

Conforme relatório da UNESCO (2006), as atividades do Projeto se iniciaram no final do primeiro mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em julho de 2005. Foram realizadas visitas de diagnóstico em alguns estados que serviram para reafirmar as impressões das instituições envolvidas quanto aos problemas que seriam encontrados, além de ajudarem na definição das dimensões de operação e na metodologia a ser adotada.

A partir dos relatórios das visitas aos estados foram elaboradas três dimensões.

A primeira dimensão era relacionada à mobilização e à articulação das pastas da Educação e da Administração Penitenciária nos estados para uma oferta coordenada. Sem que essa relação estivesse estabelecida em bases muito sólidas, a tendência era de que um sistema sempre

buscasse colocar sobre os ombros do outro a responsabilidade pelo não-atendimento. Por isso, era necessário criar ou fortalecer um canal de interlocução entre essas instituições e seus principais dirigentes, para o qual a atuação do governo federal e da própria UNESCO constituía-se estratégica.

A segunda dimensão abrangia as identidades e as práticas dos profissionais que ajudam a organizar o atendimento educacional no interior dos estabelecimentos penais. Por um lado, realçava a necessidade de formação diferenciada dos professores, para que soubessem lidar com as características do público e do ambiente em que trabalham. Por outro lado, denunciava como os desentros entre segurança e assistência só atuavam em prejuízo dos direitos da população prisional. Além disso, ainda destacava a necessidade de valorização dos mais diversos segmentos da execução penal, diluindo-se a imagem precária com que aparecem perante a sociedade e os próprios presos.

A terceira dimensão, por fim, compreendia os aspectos de ordem pedagógica. Embora motivada por uma realidade bastante particular (as prisões), ela se mostrava tributária de outras discussões igualmente bem assentadas no campo da educação de jovens e adultos e da educação popular. Como assegurar que a educação nas prisões ajude a promover a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos? (UNESCO, 2006, p. 18-19).

Diante destas dimensões, optou-se pela organização da primeira Oficina de Trabalho realizada em Brasília com o objetivo de fazer com que as equipes da administração penitenciária e da educação de jovens e adultos dos estados refletissem sobre a sua própria condição e iniciar o desenho de proposições para a melhoria do atendimento educacional nas prisões.²⁹

29

Fonte: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf. Acesso em 28/09/2019, às 15:44h.

Ficou acordado na Oficina que os estados participantes realizariam seminários no sentido de serem mediadores da proposta. Mais do que isso, conforme destaca Carvalho (2014, p. 119), os seminários deram início a “um movimento de discussão e reflexão de estratégias de fortalecimento de oferta de educação básica nos estabelecimentos penais do país”.

Ainda em 2005 foi realizado no estado do Rio de Janeiro, o I Seminário de Articulação Nacional e Construção de Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário. Em 2006 os eventos ocorreram em Goiás, Rio Grande do Sul, Paraíba e Ceará, nos quais se registrou ainda a participação das equipes do Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí e Maranhão.³⁰

Os seminários se constituíram em espaços de discussões e debates coletivos entre educadores, gestores, agentes penitenciários, pesquisadores e especialistas, entretanto, não contaram com a participação da população prisional. O resultado final de todo esse processo foi o debate proposto através do I Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, realizado em Brasília entre os dias 12 e 14 de julho de 2006, com a participação de representantes de todos os estados.

Com base no documento “Seminário Nacional pela Educação nas Prisões: Significados e Proposições”³¹ publicado pela UNESCO após o evento, os estados e o governo federal puderam rediscutir suas dinâmicas de financiamento e avançar na consolidação das diretrizes mais adequadas para a educação nas prisões. O Seminário também serviu para reafirmar duas convicções do Projeto Educando para a Liberdade: primeiro, de que educação é um direito de todos;

30 Fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf>. Acesso em 28/09/2019, às 15:44h.

31 Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147583>>. Acesso em 30/09/2019, às 08:50h.

depois, de que a concepção e implementação de políticas públicas, visando ao atendimento especial de segmentos da população estrutural e historicamente fragilizados, constituem um dos modos mais significativos pelos quais o Estado e a Sociedade podem renovar o compromisso para com a realização desse direito e a democratização de toda a sociedade.³²

O Seminário Nacional dividiu as propostas do Projeto Educando para a Liberdade em três eixos que se complementam entre si. O primeiro eixo, “Gestão, articulação e mobilização”, tem o objetivo de propor estímulos e subsídios para a atuação da União, dos estados e da sociedade civil, no que diz respeito à formulação, execução e monitoramento de políticas públicas para a educação nas prisões. Neste sentido, foram elencados 21 itens como objetivos a serem seguidos pelos estados e pelo governo federal, visando a garantia de uma educação de qualidade nas prisões brasileiras.

1. O Governo Federal, por meio dos Ministérios da Educação e da Justiça, figure como o responsável pelo fomento e indução de políticas públicas de Estado no domínio da Educação nas Prisões, estabelecendo as parcerias necessárias junto aos Estados e Municípios;
2. A oferta de educação no sistema penitenciário seja fruto de uma articulação entre o órgão responsável pela Administração Penitenciária e a Secretaria de Educação que atue junto ao sistema local, cabendo a ambas a responsabilidade pela gestão e pela coordenação desta oferta, sob a inspiração de Diretrizes Nacionais;
3. A articulação implique na disponibilização do material pedagógico da modalidade de EJA para as Escolas que atuam no Sistema Penitenciário, como insumo para a elaboração de projetos pedagógicos adequados ao público em questão;

4. O trabalho articulado encontre as devidas oportunidades de financiamento junto às Pastas Estaduais e aos órgãos Ministeriais, especialmente com a inclusão dos alunos matriculados no Censo Escolar;
5. A gestão se mantenha aberta a parcerias com outras áreas de governo, universidades e organizações da sociedade civil, sob a orientação de Diretrizes Nacionais;
6. Os educadores do sistema pertençam, preferencialmente, aos quadros da Secretaria de Educação, selecionados por concursos públicos e com remuneração acrescida de vantagens pecuniárias condizentes com as especificidades do cargo;
7. A gestão propicie espaços físicos adequados às práticas educativas (p. ex.: salas de aula, bibliotecas, laboratórios etc.), além de adquirir os equipamentos e materiais necessários, evitando improvisos e mudanças constantes;
8. A construção de espaços adequados para a oferta de educação, bem como de esporte e cultura, seja proporcional à população atendida em cada unidade;
9. As autoridades responsáveis pela gestão transformem a Escola num espaço de fato integrado às rotinas da unidade prisional e da execução penal, com a inclusão de suas atividades no plano de segurança adotado;
10. Seja realizado um diagnóstico da vida escolar dos apenados logo no seu ingresso ao sistema, com vistas a obter dados para a elaboração de uma proposta educacional que atenda às demandas e circunstâncias de cada um;
11. Seja garantido o atendimento diferenciado para presos(as) do regime fechado, semi-aberto, aberto, presos provisórios e em liberdade condicional e aqueles submetidos à medida de segurança independente de avaliação meritocrática;
12. O atendimento contemple a diversidade, atentando-se para as questões de inclusão, acessibilidade, gênero, etnia, credo, idade e outras correlatas;

13. Os responsáveis pela oferta elaborem estratégias para a garantia de continuidade de estudos para os egressos, articulando-as com entidades que atuam no apoio dos mesmos – tais como patronatos, conselhos e fundações de apoio ao egresso e organizações da sociedade civil;
14. A remição pela educação seja garantida como um direito, de forma paritária com a remição concedida ao trabalho e cumulativa quando envolver a realização paralela das duas atividades;
15. O trabalho prisional seja tomado como elemento de formação e não de exploração de mão-de-obra, garantida a sua oferta em horário e condições compatíveis com as da oferta de estudo;
16. Além de compatível, o trabalho prisional (e todas as demais atividades orientadas à de reintegração social nas Prisões) se torne efetivamente integrado à educação;
17. Seja garantida uma certificação não-estigmatizante para as atividades cursadas pelos educandos (sejam eles cursos regulares de ensino fundamental e médio, atividades não-formais, cursos profissionalizantes, etc.), de maneira a conciliar a legislação e o interesse dos envolvidos;
18. Exista uma política de incentivo ao livro e à leitura nas unidades, com implantação de bibliotecas e com programas que atendam não somente aos alunos matriculados, mas a todos os integrantes da comunidade prisional;
19. Seja elaborada uma cartilha incentivando os apenados à participação nos programas educacionais, bem como informações relativas a remição pelo estudo;
20. Os documentos e materiais produzidos pelos Ministérios da Educação e da Justiça e/ou pelas Secretarias de Estado de Educação e de Administração Penitenciária, que possam interessar aos educadores e educandos do Sistema, sejam disponibilizados e socializados, visando ao estreitamento da relação entre os níveis de execução e de gestão da Educação nas Prisões;

21. Sejam promovidos encontros regionais e nacionais sobre a Educação nas Prisões envolvendo todos os atores relevantes, em especial Diretores de Unidades Prisionais e do Setor de Ensino, tendo como um dos itens de pauta a troca de experiências. (UNESCO, 2006, p. 36-38).

O segundo eixo, “Formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta”, pretende contribuir para a qualidade da formação e para as boas condições de trabalho de gestores, educadores, agentes penitenciários e operadores da execução penal. Desta forma, foram elencados os seguintes itens norteadores do segundo eixo:

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

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

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

25. As instituições de ensino superior e os centros de pesquisa sejam considerados parceiros potenciais no processo de formação dos profissionais do sistema, na execução de projetos de formação e na organização e disponibilização de acervos bibliográficos.

26. A formação dos servidores penitenciários contemple na sua proposta pedagógica a dimensão educativa do trabalho desses profissionais na relação com o preso.

27. Os atores estaduais estimulem a criação de espaços de debate, formação, reflexão e discussão como fóruns e redes que reflitam sobre o papel da educação nas prisões.

28. Os cursos superiores de graduação em Pedagogia e as demais licenciaturas incluam nos seus currículos a formação para a EJA e, nela, a educação prisional.

29. Os educandos e educadores recebam apoio de profissionais técnicos (psicólogos, terapeutas, fonoaudiólogos etc.) para o constante aprimoramento da relação de ensino-aprendizagem.

30. A pessoa presa, com perfil e formação adequados, possa atuar como monitor no processo educativo, recebendo formação continuada condizente com suas práticas pedagógicas, com direito à remição e remuneração (UNESCO, 2006, p. 39-40).

O terceiro eixo, por sua vez, compreende os “aspectos pedagógicos”, e tem o objetivo de garantir a qualidade da oferta da educação nas prisões, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como os paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo.

31. Venha a ser criado um regimento escolar próprio para o atendimento nos estabelecimentos de ensino do sistema prisional, no intuito de preservar a unidade filosófica, políticopedagógico estrutural e funcional das práticas de educação nas prisões.

32. Seja elaborado em cada estado os seus projetos pedagógicos próprios para a educação nas prisões, contemplando as diferentes dimensões da educação (escolarização, cultura, esporte e formação profissional), considerando a realidade do sistema prisional para a proposição das metodologias.

33. Seja estimulada a produção de material didático específico para a educação no sistema penitenciário, para complementar os recursos de EJA disponibilizados pela gestão local.
34. Seja elaborado um currículo próprio para a educação nas prisões que considere o tempo e o espaço dos sujeitos da EJA inseridos nesse contexto e que enfrente os desafios que ele propõe em termos da sua reintegração social.
35. Seja elaborada essa proposta curricular a partir de um Grupo de Trabalho que ouça os sujeitos do processo educativo nas prisões (educadores, educandos, gestores do sistema prisional, agentes penitenciários e pesquisadores de EJA e do sistema prisional).
36. Seja incluída na educação de jovens e adultos no sistema penitenciário a formação para o mundo do trabalho, entendido como um lócus para a construção da autonomia do sujeito e de desenvolvimento de suas capacidades profissionais, intelectuais, físicas, culturais e sociais.
37. Sejam os familiares dos presos e a comunidade em geral estimulados, sempre que possível, a acompanhar e a participar de atividades educacionais que contribuam para o processo de reintegração social.
38. Sejam ampliadas as possibilidades de educação a distância em seus diferentes níveis, resguardando-se deste atendimento o ensino fundamental.
39. Sejam ampliadas as possibilidades de uso de tecnologias nas salas de aula de unidades prisionais, visando ao enriquecimento da relação de ensino-aprendizagem.
40. Seja garantida a autonomia do professor na avaliação do aluno em todo o processo de ensino aprendizagem (UNESCO, 2006, p. 40-41).

O Projeto Educando para a Liberdade provocou, através do Seminário Nacional, um debate público sobre a educação nas prisões brasileiras, colocando em discussão a necessidade da construção coletiva de uma política nacional que compreenda a educação como

direito de todos. Neste sentido, o relatório final do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, incluído no projeto Educando para a Liberdade, apresentou propostas para a elaboração de diretrizes nacionais que tratassem sobre a educação nas prisões brasileiras.

2.2 AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A OFERTA DE EDUCAÇÃO NOS ESTABELECIMENTOS PENAIS

No ano de 2009, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) publicou a Resolução nº 03/2009³³ estabelecendo as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.

A Resolução reconhece o projeto “Educando para a Liberdade” como referência fundamental para o desenvolvimento de uma política pública de educação no contexto prisional, feita de forma integrada e cooperativa, além de representar um novo paradigma de ação, a ser desenvolvido no âmbito das prisões.

Merece destaque o artigo 3º, I, da Resolução nº 03/2009 do CNPCCP, que determina que a oferta de educação no contexto prisional deve atender aos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, quais sejam: a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; e c) aspectos pedagógicos. As Diretrizes trazem como anexo o capítulo “Seminário Nacional pela Educação nas Prisões: Significados e Proposições”, do Projeto “Educando para a Liberdade”, que especifica cada eixo proposto.

A Resolução nº 03/2009 do CNPCCP prevê a realização de parcerias da educação com outras áreas de governo, universidades

33 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 05/10/2019, às 10:45h.

e organizações da sociedade civil com o objetivo de formular, executar, monitorar e avaliar as políticas públicas de estímulo à educação nas prisões. No artigo 9º menciona que os profissionais envolvidos (educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários) devem ter acesso a programas de formação que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da dimensão educativa do trabalho.

2.3 AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A OFERTA DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NOS ESTABELECIMENTOS PENAIS

Os debates iniciados em 2005 no I Seminário Nacional de Educação nas Prisões, a posterior aprovação da Resolução nº 03/2009 do CNPCP, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Projeto Educando para a Liberdade foram marcos importantes e que resultaram na proposta de implementação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Também destaca-se como um dos fatores fundamentais para a elaboração das Diretrizes, a realização em 2009, da VI Confinteia no Brasil, na cidade de Belém, que resultou no documento denominado “Marco de Ação de Belém”. O Marco é constituído por recomendações apresentadas na Conferência com o objetivo de serem implementadas nas políticas públicas de educação de jovens e adultos dos países participantes. A VI Confinteia reconheceu que o papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais, sendo um princípio organizador de todas as formas de educação, se constituindo como abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento.

Em maio de 2009 o Ministério da Educação (MEC) encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) proposta de minuta de Resolução que tratava sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais brasileiros. A proposta juntou as sugestões de diferentes atores envolvidos na questão da educação nas prisões, acumuladas como resultado de debates em diversas reuniões e seminários realizados sobre o assunto no país.

Na ocasião, a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE designou como relator do processo o conselheiro Adeum Hilário Sauer, que realizou uma reunião de trabalho e uma audiência pública com a participação de representantes governamentais e da sociedade civil, para aprofundar a discussão em torno do Parecer e das diversas sugestões de Resolução apresentadas pelas entidades envolvidas no assunto.³⁴

O relator especifica que, para a composição do documento, procurou observar as questões como: a) a distinção entre o que é de competência de “diretriz” e de “política” educacional; b) a compatibilidade e coerência das sugestões com o conjunto do documento; c) os limites de uma Resolução do CNE, ao tratar da oferta de educação em estabelecimentos penais, para não adentrar a competência do CNPCP; d) consonância com a legislação e as normas em vigor.³⁵

O documento leva em conta somente as atribuições do CNE, dialogando com as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais do CNPCP. Neste sentido, o objetivo das Diretrizes é apresentar elementos para a definição de uma

34 BRASIL. Relatório sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Relator: Adeum Hilário Sauer. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2010. p. 02. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4445-pceb004-10&category_slug=abr-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 08 out. 2019.

35 Ibid. p. 02.

política macro que possa orientar particularidades regionais e/ou institucionais sobre a oferta da educação nas prisões.

A “diretriz” não tem o objetivo de “resolver” questões administrativas e nem questões de ordem da execução penal (de competência do CNPCP e não do CNE), mas sim questões de ordem da política de educação para o sistema penitenciário que sejam atribuição do órgão normativo da educação nacional (BRASIL, 2010a, p. 03).

Sobre essa questão, Carvalho (2014, p. 122), ao analisar o relatório, considera que o relator Adeum Sauer, “ciente da complexidade e do jogo de forças que envolvem as relações e as políticas públicas no espaço prisional, tenta ‘suavizar’ os pontos que o próprio parecer não contempla”, transferindo para as autoridades locais de cada estado, a responsabilidade de elaboração de documentos a partir das diretrizes.

No que diz respeito ao texto das Diretrizes, este orienta em seu artigo 2º, que as ações de educação nas prisões devem se basear na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade. Esclarece que tais ações devem sempre atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.

As Diretrizes elencam oito orientações para a oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais. São elas:

I – é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão sob a responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com o Ministério

da Justiça, que poderá celebrar convênios com Estados, Distrito Federal e Municípios;

II – será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais;

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

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

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

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

VII – contemplará o atendimento em todos os turnos;

VIII – será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 2010b, p. 02).

Sobre a oferta da educação nas prisões, as Diretrizes deixam a cargo das Secretarias de Educação ou órgãos equivalentes dos Estados, a articulação com a administração penitenciária, sendo de responsabilidade do Ministério da Educação e do Ministério da Justiça somente os programas educacionais realizados nas penitenciárias federais.

Os recursos para a oferta da educação nas prisões, conforme as Diretrizes, serão aqueles vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, incluindo os do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), além de outras fontes complementares de cunhos estaduais e federais.

As Diretrizes estabelecem que as ações educacionais nas prisões estejam associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população prisional, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços. Considera a prisão como um espaço amplo e dotado diversidades ao propor a promoção do envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos privados de liberdade, prevendo o atendimento diferenciado que leve em conta as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social.

A oferta da educação nas prisões, conforme as Diretrizes, poderá ser realizada através de vínculos com unidades educacionais e programas que funcionem fora das unidades prisionais, como é o caso, no Rio de Janeiro, das parcerias feitas com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

As Diretrizes orientam que os sistemas educacionais desenvolvam políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos, como é o exemplo do programa Brasil Alfabetizado. Também prevê que as atividades educacionais possam contemplar o atendimento em todos os turnos, fato este que, hoje em dia, esbarra nas questões de segurança determinadas pelas secretarias de administração penitenciária dos estados.³⁶

Segundo as Diretrizes, a oferta da educação nas prisões será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária. Responsabiliza os órgãos de educação dos Estados e no Distrito Federal à institucionalizar mecanismos de informação sobre a educação em espaços de privação de liberdade, tornando público, por meio de relatório anual, a situação e as ações realizadas em cada estabelecimento penal, além de promover programas e projetos de fomento à pesquisa, de produção de documentos e publicações e a organização de campanhas sobre o valor da educação; e implementar estratégias de divulgação das ações de educação para os internos.

O artigo 5º das Diretrizes diz que os Estados, o Distrito Federal e a União deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como de programas educativos na modalidade Educação a Distância (EAD), a serem empregados no âmbito das escolas do sistema prisional.

Sobre a implementação da Educação a Distância nas prisões, Pardo (2011) relata a experiência pioneira do Centro Universitário de Maringá que iniciou um projeto na Penitenciária Estadual de

36

Nos estabelecimentos penais do estado do Rio de Janeiro não existe o ensino noturno devido à proibição por parte da SEAP sob o argumento da falta de segurança.

Maringá, firmando parceria para ofertar os cursos de formação superior em nível de Tecnologia, Bacharelado e Licenciatura aos detentos desse complexo prisional.³⁷ Na Colônia Penal Agrícola localizada no estado do Paraná também utiliza a EAD como uma modalidade auxiliadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de combater a alta rotatividade dos alunos.³⁸

As Diretrizes estabelecem que a gestão da educação nas prisões deverá promover parcerias com diferentes esferas e áreas de governo, bem como com universidades, instituições de Educação Profissional e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, complementando assim, a política implementada pelos órgãos responsáveis pela educação da União, dos Estados e do Distrito Federal.

As Diretrizes do CNE, assim como as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais do CNPCP imputam a reponsabilidade às autoridades responsáveis pela política de execução penal nos Estados e Distrito Federal, de propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional e de lazer.

Conforme as Diretrizes, também serão contempladas pelas instituições e programas educacionais nas prisões, as ações, projetos e programas governamentais destinados a EJA, incluindo o provimento de materiais didáticos e escolares, apoio pedagógico, alimentação e saúde dos estudantes.

37 PARDO, Paulo *et al.* EAD como ferramenta transformadora de vidas: O caso da penitenciária estadual de Maringá. In: **Congresso Internacional de Educação a Distância**, 2011, Manaus: ABED, 2011. p. 1 - 10. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/>>. Acesso em: 09 out. 2019.

38 KANNO, Massato. **Estudo sobre modelos de Ensino a Distância para Apenados**. Trabalho de conclusão do curso de Graduação em Ciência da Computação. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas. Londrina: 2013. Disponível em: < www.uel.br/cce/dc/wp-content/uploads/TCC-MassatoKanno-BCC-UEL-2013.pdf>. Acesso em 09 out. 2019.

Outro fator importante que consta nas Diretrizes é a oferta de Educação Profissional nos estabelecimentos penais, onde, em seu artigo 9º é especificado que esta modalidade deverá seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE, inclusive com relação ao estágio profissional supervisionado concebido como ato educativo. As Diretrizes, neste sentido, vai de encontro a meta da EJA prevista no Plano Nacional de Educação que busca implementar nas prisões programas de formação profissional.

As atividades laborais e artístico-culturais deverão ser reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação, entretanto, as Diretrizes deixam claro que tais atividades deverão ser realizadas em condições e horários compatíveis com as atividades educacionais, de modo que os internos tenham acesso a ambas atividades.

Sobre os educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais, as Diretrizes estabelecem que estes deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal. Os docentes, por sua vez, devem ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função. Sobre esse aspecto, Carvalho (2014) atenta para a carência de formação específica para os profissionais que atuam nas prisões, além da valorização das condições de trabalho e de suas remunerações.

[...] é recorrente nos vários sistemas de ensino que ofertam a modalidade, o fato de que grande parte dos professores não recebe formação específica e adequada para trabalhar com jovens e adultos e, muito menos, jovens e adultos presos. [...] O exercício do magistério exige profissionais devidamente qualificados e com remuneração e condições de trabalho adequadas (CARVALHO, 2014, p. 126).

As pessoas privadas de liberdade, desde que possua perfil adequado e receba preparação especial, poderão atuar em apoio ao

profissional da educação, auxiliando-o no processo educativo e não em sua substituição. Com isso as Diretrizes regulamentaram uma prática já existente nas prisões de alguns estados, como é o caso do Rio de Janeiro. As pessoas que exercem tais funções são chamadas em “educadores presos” ou de “monitores”.

No artigo 12 as Diretrizes tratam do planejamento das ações de educação em espaços prisionais, sendo estes possíveis de contemplar, além das atividades de educação formal, propostas de educação não escolar, bem como de educação para o trabalho, inclusive na modalidade de Educação a Distância, recomendando que as ações desenvolvidas sigam um calendário unificado e comum a todos os estabelecimentos.

Ainda no artigo 21, § 2º, as Diretrizes estabelecem que devem ser garantidas as condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino, respeitadas as normas vigentes e as características e possibilidades dos regimes de cumprimento de pena previstas na LEP. Essa prática, no entanto, se constitui como frágil, diante da existência de inúmeros entraves no processo de garantia do direito à educação nas prisões, conforme explicitado pelo estudo de Oliveira (2017b).

[...] a oferta de educação em prisões se apresenta como complexa, por envolver diferentes instituições e organizações, uma necessária articulação entre gestores e profissionais, além das características próprias da prisão, pautadas na ordem e no controle.

Ainda que legalmente a educação em prisões tenha amparo e garantia no Brasil, verificamos uma prática fragilizada, seja pelo hiperencarceramento e ausência de condições para o exercício desse direito no espaço prisional, seja pela não priorização institucional e política desse público como sujeito de direito à educação (OLIVEIRA, 2017b, p. 90).

Um experiência positiva a respeito da inserção da universidade nas prisões é a iniciativa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) que implementou um campus avançado no Presídio do Serrotão, localizado no município de Campina Grande.³⁹

A Diretrizes estabelecem no artigo 13, que os planos de educação da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios deverão incluir objetivos e metas de educação em espaços de privação de liberdade que atendam as especificidades dos regimes penais previstos no Plano Nacional de Educação. Todavia, não existe a obrigatoriedade de se definir prazos para que tais objetivos e metas sejam de fato cumpridos.

A implementação e a fiscalização das Diretrizes, no âmbito estadual, ficou a cargo dos Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal, ao passo que, nas penitenciárias federais, esta responsabilidade compete ao Conselho Nacional de Educação ou, mediante acordo e delegação, aos Conselhos de Educação dos Estados onde se localizam tais estabelecimentos penais.

As Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, em síntese, representam um grande avanço no âmbito da educação nas prisões no Brasil. Para Oliveira (2017b),

A publicação das Diretrizes, por parte do CNE, ao final desse processo, induziu a uma maior visibilidade do tema, qualificação das ações de educação básica nas prisões, desdobramentos no que diz respeito à remição de pena por estudos e leitura e à maior regulamentação e organização por parte dos Estados (OLIVEIRA, 2017b, p. 156).

39 Sobre a experiência do campus avançado da Universidade Estadual da Paraíba, ver os estudos de: OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. *A educação nas prisões brasileiras: a responsabilidade da universidade pública*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2017b. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31102017-111844/pt-br.php>>. Acesso em 09 out. 2019.

As Diretrizes, além de garantirem o direito à educação para todos, contempla inúmeras manifestações dos atores envolvidos, decorrentes de espaços de discussão e de debates acerca da educação nas prisões, se constituindo como um documento democrático e cheio de expectativas a serem alcançadas.

2.4 O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

Logo após a publicação das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais o estado do Rio de Janeiro instituiu o seu Plano Estadual de Educação, através da Lei Estadual nº 5597, de 18 de dezembro de 2009⁴⁰. Isso se deu porque, no ano de 2007, a Comissão de Educação a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) fez uma representação junto ao Ministério Público Estadual, para que o Plano fosse apresentado.

Desta forma, a SEEDUC foi responsável por iniciar um processo interno de constituição de uma comissão organizadora que se desdobrou em comissões temáticas, cada uma delas responsável por elaborar os diagnósticos, as diretrizes, os objetivos e as metas referentes às diferentes modalidades de ensino, para compor o texto da proposta de Minuta do Plano Estadual de Educação, à luz da Lei n.º 10.172/2001 que institui o Plano Nacional de Educação, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/1996 e da Lei n.º 4.528/2005, que estabelece as diretrizes para a organização do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.⁴¹

O Plano Estadual de Educação possui objetivos e metas direcionadas para a ampliação e para a universalização do ensino

40 Disponível em: https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/1453349/Plano_Estadual_Educacao.pdf. Acesso em 05/10/2019, às 18:28h.

41 Fonte: https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/1453349/Plano_Estadual_Educacao.pdf. Acesso em 05/10/2019, às 18:28h.

nas três etapas que compõem a Educação Básica, com a qualidade que permita a continuidade de estudos para àqueles que optarem pela Educação Superior, bem como a inserção no mundo do trabalho, em condições de igualdade àqueles oriundos das redes privadas de educação.

O PEE/RJ traz no item 1.10, a temática da Educação Prisional. Destaca, de forma introdutória, que o estado do Rio de Janeiro é pioneiro na oferta de educação nas prisões pois, desde o ano de 1967, por meio de um convênio entre a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Justiça, oferece educação aos privados de liberdade. Enfatiza também que, no ano de 2000, a remissão de pena pelo estudo foi concedida pela Vara de Execuções Penais, pelo Ministério Público e pelo Conselho Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro. Sobre esse aspecto, Julião (2003) afirma que a decisão pela remissão por estudo foi fruto de um amplo debate.

O Rio de Janeiro, seguindo a experiência do Rio Grande do Sul, por iniciativa do Ministério Público e do Conselho Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro, iniciou uma série de discussões com a Vara de Execuções Penais e com a Secretaria de Estado de Justiça, órgãos responsáveis pela execução e administração da política de execução penal, estimulando a criação de instrumentos para o acompanhamento e avaliação da participação dos internos nas ações educacionais oferecidas pelas unidades penais, que culminou, no ano de 2000, com o acordo que permite a remissão através da educação (JULIÃO, 2003, p. 37).

Apesar de o estado do Rio de Janeiro ter concedido a remissão de pena pelo estudo antes da Lei nº 12.433/2011 que tratou da temática, o Plano Estadual de Educação, para justificar o baixo número de presos matriculados nas escolas localizadas nas prisões, responsabiliza a carga horária de estudo, comparando com a remissão por trabalho.

A cada 18 horas de estudo, reduz-se um dia de pena, enquanto a remissão por trabalho, prevista no art. 126 da Lei de Execução Penal, equivale à redução de três dias de trabalho por um dia de pena. Vale ressaltar que a carga horária de trabalho dos internos é de, no mínimo, 6 horas e, no máximo, oito horas, enquanto que, na escola, permanecem por três horas diárias. Como na escola a carga horária é inferior a do trabalho, **os internos que optam pelo estudo levam seis dias para remir um, o que acaba os desmotivando e, conseqüentemente, afastando os apenados do espaço escolar**, uma vez que a remissão assume grande importância na vida desses sujeitos, já que é uma forma de alcançar a liberdade o mais breve possível (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 28, grifo nosso).

No trecho destacado é possível perceber que os internos devem optar pela remissão através do estudo ou através do trabalho, apesar da legislação admitir a chamada remição cumulativa, ou seja, possibilitando acumular-se a remição por trabalho e por estudo, conforme o artigo 126, § 3º, da LEP.

No que diz respeito à formação e a ocupação profissional dos internos, o PEE/RJ destaca que esta é uma responsabilidade da Fundação Santa Cabrini⁴², órgão estadual vinculado à Secretaria de Administração Penitenciária. A Fundação foi criada em setembro de 1977 para gerir e promover o trabalho remunerado nas prisões do estado do Rio de Janeiro, entretanto, somente em 1997, passou a implementar cursos com recursos garantidos pelo Ministério do Trabalho.

O PEE/RJ reconhece que, apesar da obrigatoriedade do ensino nas prisões, não existem escolas em todas as unidades prisionais do estado. Demonstra também, a importância de levar em conta as especificidades dos educandos privados de liberdade, conforme a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais, considerando a educação como um direito de todos, mesmo diante da perda do direito de ir e vir.

O Plano Estadual de Educação vigente foi sancionado em 2009 e, até hoje, não houve atualizações durante sua vigência. Nos dias 30 e 31 de agosto e 01 de setembro de 2019 foi realizado o III Congresso Estadual de Educação que estabeleceu em seu documento final, recomendações para um novo plano de educação no âmbito do estado do Rio de Janeiro. A proposta foi encaminhada para elaboração de projeto de lei e posterior análise e aprovação do Poder Legislativo Estadual.⁴³

2.5 O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM PRISÕES DO RIO DE JANEIRO

Em 2011 o Decreto 7.626/11 institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.⁴⁴ Um dos objetivos do PEESP, previsto em seu artigo 4º, é de incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação.

Neste sentido, no ano de 2012, o estado do Rio de Janeiro elaborou o seu primeiro Plano Estadual de Educação em Prisões (PEEP/RJ), também em atendimento às Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais. O PEEP/RJ teve como principal meta o desenvolvimento e a implantação nas unidades escolares que se encontram nos espaços prisionais, de uma educação de qualidade, perpassando pela readequação do trabalho realizado e a valorização do profissional alocado nessas Unidades.⁴⁵

43 Informação recebida através de consulta pública protocolada com o nº 7109, pelo Serviço Eletrônico de Informações ao Cidadão (E-SIC).

44 Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1030066/decreto-7626-11>. Acesso em 07/10/2019, às 15:33h.

45 RIO DE JANEIRO. *Plano Estadual de Educação em Prisões*. Secretaria do Estado de Educação: Rio de Janeiro: 2018. p.06.

Participaram da elaboração do Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado do Rio de Janeiro Diretores das Unidades Escolares, Diretores das Unidades Prisionais, coordenadores pedagógicos, professores regentes, agentes penitenciários e alunos, além de atores externos, como representantes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), representantes da Associação dos Educadores dos Privados de Liberdade do Estado do Rio de Janeiro (AEPLIERJ)⁴⁶ e representantes do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro⁴⁷.

Após a elaboração do PEEP/RJ em 2012, o documento foi enviado para o Ministério da Educação (MEC) que fez a devolutiva em 2014 para a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), sugerindo alguns ajustes a serem definidos no ano de 2015.

O PEEP/RJ teve sua última reformulação no ano de 2018, após consulta pública realizada para esta tese, que solicitou a versão atualizada do Plano. Conforme especificado no próprio documento, foi feita somente a atualização dos dados, sendo respeitado o conceito elaborado pelo grupo de 2012. Desta forma, analisaremos nesta seção, a versão reformulada de 2018.

A construção do PEEP/RJ se iniciou com uma reunião com todos os diretores das unidades escolares para conscientização da necessidade da elaboração de um Plano Estadual de Educação em Prisões. Em um segundo momento, os atores envolvidos se reuniram para debater sobre seis eixos orientadores sugeridos pela DIESP/SEEDUC que deveriam nortear as discussões e originar uma tese-guia para cada Unidade Escolar para a elaboração final do Plano. Os eixos norteadores se constituíram em: 1) Diagnóstico; 2) Objetivos, Metas

46 Segundo informações obtidas na pesquisa de campo desta tese, a AEPLIERJ não está mais em funcionamento.

47 RIO DE JANEIRO, 2018. p.06.

e Estratégias; 3) Diretrizes; 4) Ações; 5) Segurança; 6) Legislações ainda necessárias para garantir a qualidade na educação prisional.⁴⁸

Também foi realizada a eleição de cinco delegados de cada Unidade Escolar e um encontro com dois representantes de cada unidade Escolar e o Diretor da Unidade Prisional, para elaborar um documento norteador final para servir de base para o PEEP/RJ. Após a entrega da tese-guia de cada unidade escolar, foi realizado um Workshop para a elaboração e a finalização do PEEP/RJ.

O texto do PEEP/RJ se inicia apresentando uma justificativa para a sua elaboração. Para isso, apresenta alguns dados a respeito do analfabetismo no Brasil, advindos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) feita em 2013 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Diante de 13,4 milhões de brasileiros analfabetos e cerca de 17,8% da população em situação de analfabetismo funcional, o PEEP/RJ avalia esses números como preocupantes, principalmente porque a eles estão associados outros fatores que configuram não só um quadro de exclusão social e econômica, mas, principalmente, porque representa a constatação de que muitos brasileiros sequer têm seus direitos fundamentais atendidos. Alerta que o quadro se agrava quando a referência passa a ser o perfil do segmento das pessoas encarceradas.⁴⁹

Para superar a questão do analfabetismo nas prisões, o estado do Rio de Janeiro aderiu ao Programa Brasil Alfabetizado⁵⁰. O PEEP/RJ explica que o Programa propicia o aumento da escolarização de jovens e adultos, promovendo o acesso à educação como direito de todos em qualquer momento da vida. No ano de 2018 foram atendidos 198 alunos em 20 turmas do Programa, entretanto, o

48 Ibid, p.08-09.

49 Ibid, p. 12.

50 O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos e é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Mais informações em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>>. Acesso em 07 out. 2019.

estado ainda possui 603 presos analfabetos e 96 que apenas sabem assinar, conforme dados apresentados pelo próprio PEEP/RJ.

Tabela 6 - Escolarização dos presos no estado do Rio de Janeiro

Escolaridade	Quantidade	Percentual
Acima de Superior	6	0,01%
Analfabetos	603	1,17%
Alfabetização	2432	4,72%
Apenas sabe assinar	96	0,19%
Ensino Fundamental Incompleto	31106	60,40%
Ensino Fundamental Completo	4396	8,54%
Ensino Médio Incompleto	3844	7,46%
Ensino Médio Completo	3148	6,11%
Ensino Superior Incompleto	364	0,71%
Ensino Superior Completo	267	0,52%
Não declarado	5231	10,16%
Sem informação	11	0,02%
TOTAL	51504	100%

Fonte: Plano Estadual de Educação em Prisões - SEEDUC/RJ (2018, p. 14).

Pereira (2018), ao analisar o conteúdo de 14 PEEPs, inclusive o do estado do Rio de Janeiro, concluiu que a alfabetização de adultos é negligenciada, no sentido de não existir um projeto específico de enfrentamento real do analfabetismo nas prisões.

Muitos concretizam a alfabetização a partir do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), mas não informam como isso corre e qual o Programa estadual correspondente ao PBA, que é Federal, e que tem por finalidade dar assistência financeira aos estados, municípios e entidades privadas e públicas que implantem programas de alfabetização de jovens e adultos. Os estados precisam anexar aos seus PEEPs os programas de alfabetização apoiados pelo PBA (PEREIRA, 2018, p. 245).

O PEEP/RJ reconhece que a oferta de educação nas prisões convive com problemas crônicos que dificultam a compreensão e a implementação de processos educacionais mais conectados a uma visão emancipadora de educação.⁵¹ Neste sentido, percebe-se que o Plano foi desenvolvido com base numa perspectiva Freiriana que deveria servir como fator norteador para a educação nas prisões, mas necessita de teoria e de método para que seja de fato aplicada.

A SEEDUC/RJ, através do PEEP/RJ, instituiu a obrigatoriedade das unidades escolares existentes dentro das prisões do estado, a elaborar e/ou revisar seu Projeto Político Pedagógico, em conformidade com as necessidades e características da unidade escolar e unidade prisional, adequando os Projetos às rotinas das prisões e respeitando a vivência dos alunos e suas expectativas.⁵²

Conforme mencionamos no capítulo anterior, a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária firmaram um Termo de Cooperação Técnica que trata sobre o oferecimento da Educação Básica nos Estabelecimentos Penais do Estado do Rio de Janeiro. Segundo o PEEP/RJ, existia o entendimento entre as duas Secretarias da necessidade de documento mais específico, que abordasse situações do cotidiano dentro das unidades prisionais e que não estão contemplados no referido Termo. Para isto, no ano de 2017, foi firmado novo convênio entre a SEEDUC e a SEAP, publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro (DOERJ), com o objetivo de estabelecer normas de conduta para os servidores da SEEDUC que atuam nas unidades escolares prisionais e socioeducativas do estado.

Segundo o PEEP/RJ, a SEEDUC oferece aos professores as seguintes formações: a) Formação para professores alfabetizadores e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) Formação para pro-

51 RIO DE JANEIRO, 2018. p.12.

52 Ibid, p. 41.

fessores de Língua Portuguesa e Matemática; c) Participação de um Grupo de Professores na discussão do Currículo Mínimo da Rede Estadual de Ensino; d) 04 Fóruns de Educação em Prisões; e) 02 Seminários Etnocorraciais.

Como é possível verificar, não existe formação específica voltada para a atuação dos professores na educação prisional. É necessário, no entanto, que ocorra um investimento na formação continuada de todos os profissionais que atuam nas prisões, no sentido de estimular práticas de convivência mais tolerantes. Muitos professores iniciantes nem mesmo possuem experiências com o trabalho docente com jovens e adultos, pois poucas universidades investem em uma matriz curricular que possibilite a vivência em ambientes educacionais que fujam do cotidiano disposto pelo mercado de trabalho. Uma solução possível é a formação de educadores sociais, como descrito por Silva (2016) e por Pereira (2017).

Os professores da SEEDUC que atuam nas prisões são selecionados através de concurso público onde, na ocasião da inscrição, optam pelas Escolas do âmbito da Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas – DIESP. No ano de 2008, conforme informa o PEEP/RJ, foi instituída uma gratificação especial para esses profissionais, bem como para os que atuam nos espaços do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE).

Tabela 7 – Gratificação Especial por função

Cargo/Função	Valor da GEE Prisional/ Socioeducativa
Diretor de Escola	R\$ 700,00
Diretor Adjunto de Escola	R\$ 550,00
Doc. I (Professor Regente do 6º ano ao Ensino Médio)	R\$ 516,00
Doc. II (Professor Regente do 1º ano ao 5º ano do E.F.)	R\$ 450,00
Secretário de Escola	R\$ 380,00

Cargo/Função	Valor da GEE Prisional/ Socioeducativa
Coordenador Pedagógico	R\$ 350,00
Professor em função Extraclasse	R\$ 350,00
Funcionários de Apoio	R\$ 300,00

Fonte: Plano Estadual de Educação em Prisões - SEEDUC/RJ (2018, p. 45-46).

Considerando que esta gratificação especial não sofre reajuste desde o ano de sua criação, em 2008, o PEEP/RJ atualizado tenta justificar o fato informando que a Diretoria Regional de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas elaborou um estudo em 2015 (7 anos após a implementação da gratificação), solicitando a atualização dos valores. Esta solicitação foi feita através do processo administrativo E-03/001/3965/2015⁵³, arquivado em 09/08/2019 sem conceder o referido reajuste.⁵⁴

Em contrapartida, em maio de 2019, o governador Wilson Witzel concedeu um aumento das gratificações paga para alguns agentes da SEAP. Tratam-se dos diretores de unidades, subdiretores, chefes de segurança e disciplina, além de chefes de turma que atuam nas prisões do estado. Os gestores dos presídios, que recebiam gratificação de R\$ 1.300, agora terão um valor variado conforme a complexidade de cada unidade. Para as de alta complexidade, a bonificação passou para R\$ 5 mil, um reajuste de quase 285%. Nas de média, o valor foi para R\$ 3 mil, ou 135% a mais. Já para as de baixa complexidade, os gestores receberão R\$ 2 mil, 60% a mais.⁵⁵

O PEEP/RJ estabeleceu 17 metas para a SEEDUC:

53 Disponível para consulta resumida em: <<http://www.proderj.rj.gov.br/>>. Acesso em 08 out. 2019.

54 No período de elaboração desta tese cobramos através do E-SIC/RJ, o motivo para o arquivamento do processo. Até o momento não recebemos qualquer resposta por parte da SEEDUC.

55 Fonte: <<https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2019/05/5642155-governo-anuncia-aumento-das-gratificacoes-para-agentes-da-seap.html#foto=1>>. Acesso em 10 out. 2019.

- 1- Ampliar a cada cinco anos ao menos 20% a oferta de vagas da educação em todo o Sistema Prisional, garantindo acesso e permanência a todo indivíduo privado de liberdade.
- 2 - Garantir a cada semestre a ampliação da permanência de 100% dos estudantes matriculados.
- 3- Promover, até o final de 2016 a execução plena da matriz curricular implementada em 2015, por meio da participação ativa de toda comunidade escolar.
- 5- Assegurar, ao final da conclusão de cada nível de ensino a certificação de todos os alunos, bem como toda documentação comprobatória da vida escolar do estudante.
- 6- Avaliar sempre ao final de cada semestre se o efetivo de inspetores e seguranças penitenciários garantiram o pleno funcionamento da rotina escolar.
- 7- Encaminhar ao final de cada semestre se necessário os ajustes se o efetivo de inspetores e seguranças penitenciários garantiram o pleno funcionamento da rotina escolar.
- 8 - Garantir no início de cada semestre as condições necessárias ao pleno atendimento dos estudantes com necessidades especiais.
- 9 - Garantir no início de cada semestre o quantitativo de funcionários da SEEDUC que assegurem o pleno funcionamento.
- 10 - Promover até ao final de 2016 a consolidação da política de educação em prisões por meio da implementação de currículo, matriz curricular, elaboração de material didático e metodologia específica em consonância com as especificidades de sujeitos privados de liberdade, garantindo assim a qualidade social que esse direito exige
- 11- realizar ao início de cada bimestre, formação continuada dos professores em consonância com a política educacional implementada.

12- Promover ao final de cada dois anos a classificação das unidades escolares sempre que se fizer necessário.

13- Acolher todo profissional no momento de seu ingresso para atuar nas Unidades Escolares nos espaços de privação de liberdade.

14- Estabelecer anualmente política de reajuste da gratificação por lotação prioritária na DIESP.

15- Promover a cada dois anos Encontros, Palestras, Fóruns, Seminários e outras atividades pedagógicas que possibilitem, enquanto estratégias de formação continuada do profissional de educação que atua no sistema prisional a qualidade do ensino e a efetividade da aprendizagem do estudante.

16 - Implementar até o final de 2017 o 3º turno nas UEs onde haja viabilidade, contemplando demanda, especificidade e respeitando as normas de segurança.

17 - Transferir até o final de 2015 a responsabilidade da planilha de remição de pena para os profissionais da SEAP (RIO DE JANEIRO, 2018, p. 47-48).

A maioria das metas elencadas dependem não só da SEEDUC mas de outros atores, como a SEAP e o próprio Governo do Estado. A primeira delas, que prevê a ampliação a cada cinco anos, de pelo menos 20% da oferta de vagas da educação em todo o Sistema Prisional, está relacionada com a construção de novas escolas ou a ampliação das escolas já existentes.

As metas 6 e 7 refletem as dificuldades encontradas na relação entre a SEEDUC e a SEAP que serão visualizadas de forma mais clara no terceiro capítulo desta tese. Entretanto, cabe destacar aqui duas necessidades já apresentadas até o momento, que exemplificam a péssima relação entre as duas Secretarias: a elaboração pela SEAP, de um termo de conduta para os servidores da SEEDUC; e a avaliação por parte da SEEDUC, dos inspetores da SEAP, de modo a garantir o pleno funcionamento da rotina escolar.

A meta 10, que versa sobre a implementação de currículo, matriz curricular, elaboração de material didático e metodologia específica prevista para o ano de 2016, até hoje não foi cumprida. A formação continuada dos professores prevista na meta 11, acontece em parceria com a Fundação CECIERJ, entretanto, nenhum curso específico sobre a educação nas prisões é oferecido.

A meta 14, conforme já mencionamos, também não é cumprida, devido a inexistência de reajuste na gratificação especial dos professores da DIESP. A implementação do 3º turno nas unidades educacionais também não foi possível até o momento, devido à entraves impostos pela SEAP no que diz respeito à segurança. A solução, neste caso, foi a implementação da modalidade semipresencial, que será tratada no próximo capítulo.

Segundo o PEEP/RJ, o sistema prisional possui 19 escolas estaduais que oferecem educação a nível Fundamental e Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, além do Programa Brasil Alfabetizado. Para continuidade dos estudos, o PEEP/RJ informa que os internos podem participar do ENEM e de Exames Vestibulares, por meio de convênio com a UERJ, entretanto, não especifica que, caso o preso esteja em regime fechado, mesmo aprovado em vestibular, não poderá estudar sem autorização judicial.⁵⁶

Além da educação básica, também são oferecidos em algumas unidades, cursos livres, oficinas de artes e palestras em parcerias firmadas pela SEEDUC. Sobre a remição de pena pelo estudo, o PEEP/RJ especifica que é encaminhado mensalmente ao juiz da Vara de Execução Penal do estado, cópia do registro de todos os alunos, com informação das horas de frequência escolar ou de atividades de ensino. Caso o interno tenha autorização para estudar

56 Não se tem conhecimento de nenhum preso que tenha conseguido autorização judicial para cursar o nível superior fora da prisão, estando em regime fechado. Apenas os internos que cumprem pena em regime semiaberto são autorizados a sair para estudar durante o dia, retornando a prisão no turno da noite.

fora do estabelecimento penal, este deve comprovar mensalmente, por meio de declaração da unidade de ensino, a frequência e o aproveitamento escolar.⁵⁷

Apesar da publicação em 2013, da Recomendação CNJ nº 44/2013 que dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura, o PEEP/RJ atualizado em 2018, não menciona a metodologia utilizada para esta questão. Por outro lado, é possível perceber através dos dados apresentados no Plano, que nem todas as unidades possuem sala de leitura e/ou biblioteca. Sobre a remissão da pena pela leitura, o estudo de Pereira (2018) relata tratar-se de um direito que não está sendo concretizado.

Os PEEPs não apresentam um projeto estruturado de leitura efetiva sob a orientação, a supervisão e a execução de professores de Português e de pedagogos, com a adequada avaliação da aprendizagem das pessoas presas. Lembramos de que a remição da pena pela leitura não é apenas reduzir o tempo de privação de liberdade mas, sobretudo, a formação de sujeitos leitores (PEREIRA, 2018, p. 247).

O PEEP/RJ também estabelece 9 metas para a SEAP:

- 1 - Viabilizar a construção e reforma dos espaços físicos das Unidades Escolares, adaptando e/ou ampliando segundo as necessidades da proposta pedagógica, de acordo com a disponibilidade de espaço da Unidade Prisional.
- 2 - Assegurar ao aluno acesso à qualificação profissional.
- 3 - Construção de novas Unidades Escolares nos espaços de privação de liberdade onde não exista a oferta da Educação Básica, em atendimento ao Termo de Cooperação Técnica entre SEEDUC e SEAP.
- 4 - Diminuir o índice de evasão escolar.

5 – Promover a integração laboral e social entre todos os envolvidos no processo educacional.

6 – Priorizar a matrícula escolar ao interno que cumprir as exigências da SEEDUC/DIESP.

7 – Viabilizar parcerias com instituições públicas e privadas que promovam a qualificação profissional do aluno.

8 - Estabelecer até ao final de 2017 o Ensino Superior à distância.

9 - Estabelecer até ao final de 2017 procedimentos que garantam a oferta por parte da direção da unidade prisional de atividades culturais, esportivas e de qualificação profissional (RIO DE JANEIRO, 2018, p. 63).

As metas apresentadas carecem de uma metodologia de acompanhamento e avaliação mais sistemática para que sejam de fato aplicadas. Reformar e construir novas unidades escolares nas prisões é algo que necessita de planejamento e financiamento público. O PEEP/RJ apresenta tais metas mas não especifica como elas podem ser alcançadas, como é o caso da meta 4 – diminuir o índice de evasão escolar.

Conforme já mencionamos no capítulo anterior, ao longo dos anos, a SEEDUC e a SEAP tentaram atingir a meta de número 8, no sentido de implementar o Ensino Superior à distância no Complexo Penitenciário de Gericinó, entretanto, até o momento isto não foi possível.

Por fim, o PEEP/RJ traz em suas considerações finais a responsabilidade das instituições públicas envolvidas na elaboração do Plano, no sentido de garantir a oferta da educação básica e da qualificação profissional nas prisões. Também estabelece que o documento deverá ser revisto e atualizado a cada dois anos.

Segundo Pereira (2018), os Planos Estaduais de Educação em Prisões, mesmo precisando de ajustes, se mostram como

uma boa esperança de uma educação de qualidade no sistema prisional. O PEEP/RJ, apesar de suas limitações, se constitui em um instrumento de suma importância para a garantia do direito a educação para todos.

An aerial photograph of a prison facility, showing a grid of buildings and roads. A large, stylized orange number '3' is overlaid on the right side of the image.

3

**OS LIMITES E AS NOVAS
POSSIBILIDADES ENTRE
A EDUCAÇÃO E AS PRISÕES**

Com base nos subsídios teóricos dos capítulos anteriores, pretende-se aqui, analisar, através de documentos coletados e de pesquisa de campo, os marcos operacionais para o exercício do direito à educação por parte da população prisional do Estado do Rio de Janeiro, identificando novas possibilidades de atuação Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) nas unidades prisionais no sentido de estabelecer condições que garantam o acesso à educação para todos.

Conforme especificamos no capítulo anterior, iremos investigar o processo de implantação das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais no contexto prisional do Estado do Rio de Janeiro, considerando às categorias enunciadas nos três eixos do Projeto Educando para a Liberdade, que serão parte da análise do material coletado.

A pesquisa de campo se deu de forma qualitativa, com o objetivo de proporcionar uma análise diagnóstica mais aprofundada sobre a temática. Optamos por utilizar uma abordagem que valorize as interações e as relações humanas, por entender que os objetos de estudo das ciências humanas e sociais são as pessoas carregadas de histórias e de valores.

Neste sentido, apesar de se tratar de uma pesquisa diagnóstica ao buscar investigar a efetiva capacidade do estado do Rio de Janeiro em cumprir a lei, também nos guiamos pelo viés de uma abordagem qualitativa atrelada aos campos da Educação e do Direito, preocupando-se com aspectos da realidade dos sujeitos e com a compreensão da dinâmica das relações sociais. Tomando como base os estudos de Bogdan e Biklen (1994), o método de condução da investigação aqui desenvolvida reflete uma espécie de diálogo entre o investigador e os respectivos sujeitos, resultando num processo contínuo de questionamentos.

A pesquisa-diagnóstico, na visão de Diehl e Tatim (2004, p. 57), “permite não só o diagnóstico, como também a racionalização dos sistemas”. Desta forma, a análise documental será atrelada à pesquisa de campo de modo que permita a verificação da prática de implementação dos processos detalhados nas Diretrizes, no Plano Estadual de Educação nas Prisões e no Projeto Político Pedagógico do colégio escolhido.

Em uma pesquisa científica, quando se trata de apreciar as peculiaridades de uma determinada população, é comum, segundo Diehl e Tatim (2004, p. 63), “observar apenas uma amostra de seus elementos e, a partir dos resultados dessa amostra, obter valores aproximados, ou estimativas, para as características de interesse”. Com base nisto e considerando as limitações da pesquisa, realizamos entrevistas com 12 pessoas, sendo 5 alunos, 6 professores e 1 diretora.

Lakatos e Marconi (2003) definem entrevista como um encontro entre pessoas onde são obtidas informações a respeito de determinado assunto, através de uma conversação. “É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 195).

As entrevistas realizadas foram fundamentais pois possibilitaram o conhecimento de diversos pontos de vista sobre a educação na prisão, contribuindo para atingir os objetivos desta pesquisa. Por meio dos entrevistados, de suas falas e de suas histórias de vida compreendemos melhor os espaços em que estão inseridos: a escola e a prisão.

O acesso restrito aos documentos e a burocracia imputada pelo Estado do Rio de Janeiro aos pesquisadores nos fizeram percorrer caminhos diversos dos que foram projetados no início do curso de doutorado em Educação. Essa pesquisa esbarrou em inúmeros entraves no acesso às informações que, na teoria, deveriam ser públicas.

É importante destacar que, no Estado do Rio de Janeiro, não existe um Comitê de Ética em Pesquisa. Por este motivo, as pesquisas que envolvem presos devem passar por autorização do Juiz da Vara de Execuções Penais do Estado. Essa autorização precisa ser viabilizada pelo próprio pesquisador. Diante disto, nos dirigimos à VEP para protocolar a solicitação de autorização da pesquisa, que fora concedida pelo Juiz Dr. Rafael Estrela Nóbrega.

A pesquisa foi realizada na unidade prisional durante o mês de setembro. As entrevistas se deram sem o uso do gravador e durante o horário de aula. A Resolução SEAP nº 671/2017 também determina que as pesquisas só podem ser efetuadas no período de 10:00 às 15:00 horas, em dias úteis que não tenham visitação de familiares e sem prejuízo das atividades normais da unidade a ser visitada.

A dinâmica da escola prisional durante o horário das 10h às 15h não permite interrupções longas para a realização de conversas e entrevistas. Desta forma, as entrevistas semiestruturadas que elaboramos foram realizadas com a diretora da unidade e com alguns alunos. Quanto aos professores, optamos pela realização de um grupo focal durante o horário de almoço, no refeitório da unidade. Esse procedimento não foi, a nosso ver, o mais adequado, mas sim, aquele viabilizado durante o período da pesquisa de campo e diante de todas as dificuldades já relatadas.

Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002) definem Grupo Focal como:

[...] uma técnica de Pesquisa no qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico (CRUZ NETO, MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 05).

Como roteiro do grupo focal, empregamos as mesmas temáticas estabelecidas na entrevista semiestruturada realizada com a diretora da unidade. Escolhemos não realizar entrevistas fora do ambiente prisional por considerarmos importante que os professores entrevistados falassem no universo em que estão inseridos e com as interferências do dia a dia da unidade escolar.

Desta forma, foram definidos quatro eixos de análise: 1) o espaço escolar; 2) o aluno; 3) a experiência docente; 4) os inspetores penitenciários e suas relações com a unidade escolar.

No primeiro eixo iremos situar a escola descrevendo seus espaços e analisando o seu Projeto Político Pedagógico considerando as categorias enunciadas no Projeto Educando para a Liberdade. No segundo eixo, a partir das entrevistas realizadas, traçaremos o perfil do aluno do Colégio Estadual José Lewgoy, elencando o que pensam sobre a escola e suas perspectivas para o futuro. O terceiro eixo recai o olhar para as práticas pedagógicas a partir das experiências dos professores e da direção da unidade. No quarto eixo, com o objetivo de compreender a relação entre a SEEDUC e a SEAP, optamos pela análise das entrevistas feitas com os inspetores penitenciários.

Ao final do capítulo, apresentaremos os limites e os desafios encontrados ao longo da pesquisa, de forma a contribuir para a melhoria da educação nas prisões do Estado do Rio de Janeiro.

3.1 O ESPAÇO ESCOLAR: O COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ LEWGOY E O SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Eixo 3 do projeto Educando para a Liberdade, que trata sobre “aspectos pedagógicos”, atenta para a necessidade de se criar um regimento escolar próprio para o atendimento nos estabelecimentos de ensino do sistema prisional, no intuito de preservar

a unidade filosófica, político-pedagógico estrutural e funcional das práticas de educação nas prisões. Desta forma, também determina que seja elaborado em cada estado os seus projetos pedagógicos próprios para a educação nas prisões, contemplando as diferentes dimensões da educação (escolarização, cultura, esporte e formação profissional), considerando a realidade do sistema prisional para a proposição das metodologias.

No estado do Rio de Janeiro cada unidade escolar possui um Projeto Político Pedagógico próprio, formulado com base no Plano Estadual de Educação e no Plano Estadual de Educação em Prisões. Tanto os Planos quanto o PPP foram elaborados com o objetivo de atender as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, onde estão incluídos os três eixos do projeto Educando para a Liberdade.

O PPP do Colégio Estadual José Lewgoy foi formulado em 2017, pela então Diretora Regional Pedagógica e Administrativa da DIESP⁵⁸. O Projeto é dividido da seguinte forma: 1) dados de identificação; 2) apresentação da escola; 3) justificativa; 4) filosofia/metodologia de ensino da instituição; 5) objetivos gerais; 6) objetivos específicos; 7) método de verificação de aprendizagem; 8) controle de frequência/remissão de pena; e 9) memória e letramento: construção da autonomia.

Esclarecemos que o último tópico mencionado acima trata sobre um projeto, escrito em primeira pessoa e a partir de observações que imaginamos ser da diretora, onde é proposta a apresentação da importância do letramento na formação dos alunos do Colégio. Desta forma, apesar de citar o artigo 14 da LDB, que versa sobre a participação de profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, percebe-se ao analisar o PPP, que ele não

58 Informação dada pela atual diretora do Colégio Estadual José Lewgoy durante a pesquisa de campo.

foi construído de forma coletiva de modo a propiciar a participação e a escuta de todos os atores envolvidos nos processos da unidade escolar. Acreditamos que o PPP só é legítimo do ponto de vista político-institucional e pedagógico quando é resultante da participação democrática de seus agentes.

Sabemos que, apesar de necessário, existem inúmeros entraves no processo de construção de um Projeto Político Pedagógico na perspectiva dialógica e democrática. Arroyo (2003) afirma que todo projeto pedagógico é um projeto de professor que provoca embates, resistências, divide grupos ou aproxima.

Os embates tocam em nossas áreas, em nossos terrenos e quintais. Se o projeto é do coletivo da escola, fica ultrapassado falar em minha turma, minha disciplina, meus conteúdos, meus aprovados e reprovados; nossas tranquilidades ou inseguranças ficam expostas (ARROYO, 2003, p. 173).

Para Veiga (2007), “construir, executar e avaliar o projeto político-pedagógico significa preocupar-se com a qualidade da escola, ou seja, uma escola que garanta as condições de trabalho necessárias para o desenvolvimento do processo pedagógico” (VEIGA, 2007, p. 04). Assim, mesmo diante de problemas que venham a ser encontrados, a construção do Projeto Político Pedagógico pode constituir-se num dos mais importantes instrumentos da gestão democrática de uma escola, se assegurada a participação dos envolvidos em suas decisões e responsabilidades.

O PPP do Colégio Estadual José Lewgoy se inicia com uma breve identificação e apresentação. Especifica que o Colégio foi criado em 2006 através do Decreto nº 38.997/06, está localizado no Complexo Penitenciário de Gericinó, no bairro de Bangu, município da cidade do Rio de Janeiro. É responsável por atender as pessoas que se encontram em privação de liberdade na Penitenciária Moniz Sodré, cujo público é masculino.

A Penitenciária possui 2381 presos⁵⁹ em regime semia-
berto⁶⁰ e, em sua maioria, são jovens entre 18 e 25 anos, que pos-
suem o ensino fundamental incompleto (1558 deles), conforme
indica a tabela abaixo.

Tabela 8 - Escolaridade dos presos da Penitenciária Moniz Sodré

Escolaridade	Quantidade	Percentual
Alfabetizado	98	4,72%
Analfabeto	23	0,97%
Apenas sabe assinar	3	0,13%
Fundamental incompleto	1558	65,43%
Fundamental completo	193	8,11%
Médio incompleto	190	7,98%
Médio completo	82	3,44%
Não informado	223	9,37%
Superior incompleto	9	0,38%
Superior completo	2	0,08%
TOTAL	2381	100%

Fonte: Plano Estadual de Educação em Prisões (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, 2018).

O Colégio possui atualmente 141 alunos matriculados com
idade acima de 18 anos, sendo a 7ª unidade escolar prisional com
maior número de alunos no estado do Rio de Janeiro.

59 O quantitativo de presos foi descoberto através do Plano Estadual de Educação em Prisões que nos foi enviado no ano de 2018, entretanto, após concluímos nossa pesquisa de campo em setembro de 2019, nos foi informado por um Inspetor da unidade, que a Penitenciária já estava atingindo a marca dos 3000 presos.

60 O Procedimento Especial nº 2016/0053155-0 da Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, pediu, em 2016, a interdição funcional da Penitenciária Moniz Sodré para o regime semiaberto em virtude de sua absoluta inadequabilidade para tal forma de cumprimento de pena. Na ocasião, a Penitenciária atendia também ao regime fechado. A Defensoria Pública solicitou a concessão de prisão domiciliar para 660 presos que estavam no regime semiaberto. A solicitação foi negada e, em 2018, a unidade passou a atender somente aos presos do regime semiaberto.

Tabela 9 - Quantitativo de alunos matriculados por unidade escolar prisional

Unidade Escolar	Total de Alunos
1 C.E. THEODORO SAMPAIO	66
2 C.E. MARINHEIRO JOÃO CÂNDIDO	42
3 C.E. RUBEM BRAGA	122
4 C.E. ANGENOR DE OLIVEIRA CARTOLA	230
5 C.E. PROFESSOR CARLOS DA COSTA	195
6 C.E. PROFESSORA ALDA LINS FREIRE	243
7 C.E. PROFESSORA SONIA MARIA MENEZES SOARES	208
8 C.E. JOSÉ LEWGOY	141
9 C.E. EVANDRO JOÃO DA SILVA	208
10 C.E. MARIO LAGO	116
11 C.E. MARIA MONTESSORI	122
12 C.E. PRIMEIRO TENENTE PM HAILTON DOS SANTOS	102
13 C.E. PADRE BRUNO TROMBETTA	274
14 C.E. ESCRITOS JORNALISTA GRACILIANO RAMOS	168
TOTAL	2237

Fonte: Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ)®.

O Colégio Estadual José Lewgoy funciona em dois turnos – manhã (9:00h às 12:00h) e tarde (13:00h às 16:00h) – numa estrutura que era uma galeria, cujas celas foram transformadas em seis salas de aula, onde também são guardados os materiais didáticos. Além das salas, há um espaço administrativo pedagógico e dois banheiros.

A seguir é possível observar uma foto cujo objetivo é mostrar a estrutura externa do Colégio. Na imagem podemos perceber que somente metade da galeria é utilizada para fins educativos. As duas quadras de esporte que aparecem na figura não fazem parte do Colégio, que também não possui pátio, refeitório, laboratório de informática, sala de leitura e/ou biblioteca.

Figura 4 - Colégio Estadual José Lewgoy



Fonte: Google Maps, 2019⁶².

Em cada sala de aula há um quadro branco, um armário, um aparelho de ar condicionado, ventiladores, carteiras, mesa para o professor e iluminação. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio, "as salas não são muito ventiladas pois não há janelas e os ares condicionados funcionam deficientemente por conta da parte elétrica da Unidade Prisional não estar adequada para os aparelhos" (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, 2018, p. 05).

62 Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Complexo+Penitenci%C3%A1rio+de+Gericin%C3%B3/@-22.8469115,-43.4851101,193a,35y,10.44h,44.95t/data=!3m1!1e3!4m8!1m2!2m1!1smoniz+sodr%C3%A9!3m4!1s0x996021a8164903:0x862431203b72154d!8m2!3d-22.8423544!4d-43.4831517>. Acesso em 11 out. 2019.

A direção e a parte administrativa e pedagógica ficam separadas do Colégio, no prédio onde funcionam os outros setores administrativos da unidade prisional. Possuem uma sala reservada com duas mesas com computadores, aparelho de telefone, um armário que guarda materiais escolares e um freezer que guarda as merendas perecíveis em uma pequena dispensa. O espaço conta também com dois arquivos com as fichas dos alunos inativos e quatro armários para armazenar merenda e guardar documentos da unidade escolar.⁶³ No mesmo prédio funciona o refeitório onde os inspetores e os professores realizam suas refeições.

Pretendemos localizar, por meio da imagem abaixo, o local onde funciona a sala administrativa citada acima e a galeria destinada ao Colégio, para que seja possível verificar a distância percorrida entre ambos os ambientes e as formas de interferências desses espaços na rotina diária da unidade escolar.

Figura 5 – Distância entre o Colégio Estadual José Lewgoy e o prédio onde ficam a sala administrativa e o refeitório dos funcionários



Fonte: Google Maps, 2019⁶⁴.

Segundo o PPP, “devido ao espaço físico inadequado ocupado pela escola, fica inviável atender a demanda de internos que têm o desejo de estudar, por isso o número muito reduzido em relação ao número de internos” (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, 2018, p. 05).

Neste sentido, podemos verificar que existe uma intenção por parte da SEEDUC em ampliar a unidade de modo a atingir o maior número de alunos possível, entretanto, conforme estabelecido no primeiro eixo do projeto Educando pela Liberdade, a oferta

64 Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Complexo+Penitenci%C3%A1rio+de+Gericin%C3%B3/@-22.8469115,-43.4851101,193a,35y,10.44h,44.95t/data=!3m1!1e3!4m8!1m2!2m1!1smoniz+sodr%C3%A9!3m4!1s0x996021a8164903:0x862431203b72154d!8m2!3d-22.8423544!4d-43.4831517>. Acesso em 11 out. 2019.

de educação no sistema prisional deve ser fruto de uma articulação entre os órgãos responsáveis pela Administração Penitenciária e pela Secretaria de Educação, cabendo a ambos a responsabilidade pela gestão e pela coordenação desta oferta, sob a inspiração de Diretrizes Nacionais.

Desta forma, a própria gestão da SEEDUC é responsável por propiciar espaços físicos adequados às práticas educativas, além de adquirir equipamentos e materiais necessários, evitando improvisos e mudanças constantes. A SEEDUC e a SEAP deveriam, em cumprimento às Diretrizes Nacionais, construir espaços adequados para a oferta de educação, esporte e cultura em cada unidade.

O Colégio possui um corpo docente composto por 14 professores, conforme informação recebida através de consulta pública realizada pelo E-SIC (Protocolo 3187, de 23/10/2018). O corpo técnico administrativo e pedagógico da escola constituído por uma diretora geral e um diretor adjunto, sendo estes servidores concursados pela Secretaria de Estado de Educação ou especificamente para a DIESP.

Conforme o PPP, dentro do espaço escolar atuam monitores, que são apenados que auxiliam o trabalho dos professores e do pessoal de apoio. Nossa pesquisa de campo pôde verificar que os monitores são escolhidos em comum acordo entre a direção e os alunos, entretanto, apesar de trabalharem no ambiente escolar, não são remunerados e não fazem uso do direito da remição de pena pelo trabalho, somente pelo estudo. Não conseguimos identificar durante a pesquisa, nenhum preso que faça uso do direito cumulativo à remição pelo trabalho e pelo estudo.

O Eixo 1 do projeto Educando para a Liberdade, estabelece que a remição pela educação deve ser garantida como um direito, de forma paritária com a remição concedida ao trabalho e cumulativa quando envolver a realização paralela das duas atividades. Também orienta que o trabalho prisional seja tomado como elemento de for-

mação e não de exploração de mão-de-obra, garantida a sua oferta em horário e condições compatíveis com as da oferta de estudo. Além de compatível, o trabalho prisional (e todas as demais atividades orientadas à de reintegração social nas Prisões) deve se tornar efetivamente integrado à educação.

O Eixo 2 do projeto Educando para a Liberdade, que trata sobre “formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta”, define que a pessoa presa, com perfil e formação adequados, possa atuar como monitor no processo educativo, recebendo formação continuada condizente com suas práticas pedagógicas, com direito à remição e remuneração.

O PPP afirma que os professores e demais funcionários realizam um trabalho interativo dentro da escola.

Em nossa proposta sintetizamos que não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas, sim, o ensino que deve potencializar a aprendizagem. Logo, acreditamos que cabe a escola orientar a formação integral do indivíduo, garantindo-lhe a aprendizagem com a apropriação de saberes significativos, tornando-o capaz de interferir com competência e criticidade na sua própria realidade social (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, 2017, p. 05).

A justificativa do PPP está pautada primeiramente, no direito constitucional à educação, previsto no artigo 205 da CF/88. Também menciona que a LDB ratifica este direito e considera que o acesso ao Ensino Fundamental é um direito público subjetivo, sendo enfático ao citar que “isto significa dizer que o Poder Público pode ser acionado juridicamente para que as pessoas tenham este direito garantido” (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, 2017, p. 06). Contudo, o Projeto não apresenta em sua justificativa, as bases legais que fundamentam a oferta do Ensino Médio nas prisões, obrigatória desde o ano de 2015. Não cita a Educação Superior como possível, conforme previsto nas Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

O Eixo 1 do projeto Educando para a Liberdade, estabelece que os responsáveis pela oferta da educação nas prisões devem elaborar estratégias para a garantia de continuidade de estudos para os egressos, articulando-as com entidades que atuam no apoio dos mesmos, inclusive com universidades.

O PPP se diz seguir as orientações da Constituição Federal e da LDB, apresentando sua proposta pedagógica da seguinte forma:

[...] apresentamos neste documento a proposta pedagógica da **instituição prisional** José Lewgoy, que baseia seus compromissos de ensino na busca de um aprendizado voltado para a prática e o autoconhecimento, incluindo o desenvolvimento social e emocional dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, 2017, p. 06, grifo nosso).

Como podemos notar, o termo “instituição prisional” é utilizado para definir o colégio, se distanciando notoriamente dos significados de educação escolar estabelecidos pela própria LDB. Por outro lado, compreendemos que a prisão e a escola se misturam num mesmo contexto, onde questões cotidianas decorrentes das relações sociais que acontecem no interior das prisões são levadas para o ambiente escolar e vice-versa. As semelhanças entre ambos os ambientes – escola e prisão – podem ser notadas com relação ao isolamento, na definição de escola proposta por Dayrell (2001).

Um primeiro aspecto, que chama atenção, é o seu isolamento do exterior. Os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo que insiste em se aproximar. A escola tenta se fechar seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempos (DAYRELL, 2001, p. 147).

Outra questão importante é o fato da escola funcionar no espaço adaptado de uma antiga galeria, cujo portão de entrada é uma grade e as salas de aula ocupam as antigas celas.

O PPP, no capítulo destinado as suas justificativas, apresenta o seguinte texto:

[...] embora relativamente antiga no Brasil, sendo objeto de determinação legal ainda nos primórdios da república, a educação prisional tem sido, recentemente, objeto de maior atenção governamental. Iniciativas de organismos federais brasileiros, notadamente das áreas da justiça e da educação, têm ressaltado a importância estratégica do trabalho pedagógico, desde que criativo e de qualidade, além de adequado ao universo do sistema penitenciário.

Ao contrário de simplesmente impedi-los da livre convivência social, se faz necessário que no curso de sua permanência em uma instituição prisional, os presos, especialmente os considerados de baixa periculosidade, participem de programas destinados a impedir sua futura reincidência no crime. Esta, além de perpetuar a condenação de indivíduos a condições existenciais degradantes, reafirmando perversamente os efeitos decorrentes das desigualdades sociais que caracterizam a história de vida de quase toda população carcerária do país, implica na alocação de maiores recursos públicos para a manutenção (e ampliação) dos serviços de segurança e dos complexos presidiários, recursos que poderiam ser mais bem empregados no atendimento de outras demandas da sociedade, como saúde, educação, geração de emprego, etc.

Entre as iniciativas governamentais existentes, desta se: o Programa Nacional de Seguridade Pública com Cidadania (PRONASCI), o II Seminário Nacional de Consolidação das Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário (realizado em Brasília, em outubro de 2007) e o Projeto Educando para a Liberdade. Todas elas situam como um de seus principais objetivos a ampliação da escolaridade da população carcerária, que em sua maior parte, ou não teve maiores oportunidades de escolarização ou apresenta trajetórias de experiências escolares mal sucedidas. No conjunto, essas iniciativas têm ressaltado a importância de se entender a educação prisional como temática pertinente à educação de adultos e procuram concretizar o disposto em documentos como

a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal brasileira, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Lei de Execução Penal de 1984 (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, 2017, p. 07).

O trecho em questão, na verdade, é de autoria de Maria Linduina Mendes Maia e Helena Maria da Costa Gomes, publicado no ano de 2014, no artigo “A atuação do psicopedagogo junto ao sistema prisional: ampliando as possibilidades”⁶⁵. O Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual José Lewgoy, documento oficial da SEEDUC/RJ, não faz referência as autoras ao copiar parte do artigo.

Também identificamos que o Projeto, ao citar que a atual LDB, não contempla dispositivos específicos sobre a educação nas prisões, não menciona que a temática é tratada no âmbito da modalidade de EJA. No artigo 4º, a LDB determina que é dever do estado garantir a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, conforme é o caso da educação no sistema prisional.

Para o PPP, se faz necessário que “[...] os presos, especialmente os considerados de baixa periculosidade, participem de programas destinados a impedir sua futura reincidência no crime” (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, p. 07). Essa afirmação é contrária ao Eixo 1 do projeto Educando para a Liberdade, que estabelece que seja garantido o atendimento diferenciado para presos(as) do regime fechado, semiaberto, aberto, presos provisórios e em liberdade condicional e aqueles submetidos à medida de segurança, independente de avaliação meritocrática, ou seja, o ensino deve ser garantido da mesma

65 GOMES, H.M.C.; MAIA, M. L. M. A atuação do psicopedagogo junto ao sistema prisional: ampliando as possibilidades. In: CONPEDI. (Org.). *A Humanização do Direito e a Horizontalização da Justiça no século XXI*. XXI ed. SANTA CATARINA: CONPEDI, 2014, v., p. 127-145. Disponível em: <http://web-cache.googleusercontent.com/search?q=cache:QnszkwJmL88J:www.publicadireito.com.br/artigos/%3Fcod%3Db681006b27581d53+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 12 out. 2019.

forma a todos, sem tratamento diferenciado aos que são considerados de baixa ou de alta periculosidade.

O PPP cita como iniciativa governamental para a educação nas prisões, o projeto Educando para a Liberdade, entretanto, elenca como documentos norteadores do PPP, a Constituição Brasileira, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais e a LEP.

Segundo o PPP, a metodologia de ensino do colégio está baseada na proposta humanista, que considera que “o grande projeto da vida é os seres humanos se construírem como cidadãos” (Ibid, p. 08). Traz em sua metodologia, o aproveitamento da “religiosidade do alunado para fazê-los evoluir sempre mais” (Ibid, p. 08), contrariando o previsto no Eixo 1 do projeto Educando para a Liberdade, que especifica que o atendimento educacional deve contemplar a diversidade, atentando-se para as questões de inclusão, acessibilidade, gênero, etnia, credo, idade e outras correlatas, ou seja, independente da religiosidade (existente ou não), o aluno deve ser capaz de evoluir.⁶⁶

A proposta pedagógica do colégio presente no PPP se constitui em privilegiar o ensino enquanto construção do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno e sua reinserção no ambiente social, entretanto, não define que “ambiente social” é esse. Para atingir o objetivo, são utilizados pelo colégio, os conteúdos curriculares da base nacional comum e os temas transversais, trabalhados em sua contextualização.

A Resolução SEEDUC nº 5666 de 06 de agosto de 2018 fixou diretrizes para a implantação das matrizes curriculares para as unidades escolares prisionais da rede pública do estado do Rio de Janeiro. As áreas de conhecimento que compõem o currículo são divididas

da seguinte forma: I- Linguagens: a) Arte; b) Educação Física; c) Língua Portuguesa; d) Língua Estrangeira moderna; II- Matemática; III- Ciências da Natureza: a) Ciências Biológicas ou Biologia; b) Física, no Ensino Médio; c) Química, no Ensino Médio; IV- Ciências Humanas: a) Filosofia, no Ensino Médio; b) Geografia; c) História; d) Sociologia, no Ensino Médio; V- Ensino Religioso.

O Ensino Religioso é de oferta obrigatória pela unidade escolar e de matrícula facultativa pelo estudante, nos termos da Lei Estadual nº 3459, de 14 de setembro de 2000, e do art. 210 da Constituição Federal.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental são ofertados em regime modular, semestral, de modo que as áreas de conhecimento sejam trabalhadas sob a forma de atividades integradas, garantindo-se a interdisciplinaridade e o desenvolvimento do letramento na perspectiva das Diretrizes, Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais e Estaduais. As matrizes das turmas ativas a partir de 2015 são compostas por quatro módulos, sendo necessário, tanto para a conclusão do Ensino Fundamental Anos Iniciais, quanto do Ensino Fundamental Anos Finais, seu cumprimento em totalidade. O Ensino Médio também é ofertado em regime modular e semestral, cujas matrizes das turmas são compostas por quatro módulos.

Em 2019 a SEEDUC implementou o regime semipresencial em cinco unidades escolares como projeto piloto nas turmas de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. O modelo semipresencial foi criado através da Resolução SEEDUC nº 5667, de 10 de agosto de 2018. A Resolução estabelece que 40% da carga horária dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio seja cumprida de forma presencial e 60% a distância.

O PPP traz em seu texto três metas para o Colégio Estadual José Lewgoy:

1. Garantir educação humanizadora, elevando assim, a autoestima dos nossos alunos;
2. Valorizar o respeito aos direitos humanos e incentivar a exclusão de qualquer tipo de discriminação nas relações interpessoais, públicas e privadas;
3. Realizar parcerias para viabilizar o acesso a cursos de profissionalização ao nosso educando, oferecendo meios para que o mesmo, adquira melhores condições de inserir se no mercado de trabalho (RIO DE JANEIRO, SEEDUC, p. 09).

Neste sentido, a meta 3 cumpre o estabelecido pelo Eixo 1 do projeto Educando para a Liberdade quanto à atribuição da gestão em manter abertas as parcerias com outras áreas de governo, universidades e organizações da sociedade civil, sob a orientação de Diretrizes Nacionais.

O PPP também especifica três diretrizes de ensino:

1. Posicionamento em relação às questões sociais e visão da tarefa educativa como intervenção intencional no presente;
2. Tratamento de valores como conceitos reais, inseridos no contexto do cotidiano;
3. Inclusão dessas perspectivas no ensino dos diversos conteúdos escolares (Ibid, p. 09).

Com base nas metas, nas diretrizes de ensino e nos temas transversais preconizados pelos PCNs, o PPP definiu como o seu objetivo geral:

Ser espaço físico, pedagógico, político e cultural de formação de sujeitos, conhecedores e praticantes de plena cidadania e de consciência crítica, capazes de produzir e compartilhar os conhecimentos, transformando-os em aprendizagem concreta e viabilizadora que venha a favorecer o crescimento social dos discentes (Ibid, p. 10).

São definidos pelo PPP os seguintes objetivos específicos:

- Reconhecer a educação oferecida como um direito instituído por lei;
- Utilizar as dependências da escola de maneira reflexiva;
- Perceber se integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente, contribuindo para a melhoria do mesmo;
- Adquirir habilidades para a vida profissional pós-cárcere;
- Em pregar as variadas formas literárias;
- Posicionar-se crítica, responsável e construtivamente nas diversidades, utilizando o diálogo na mediação de conflitos e nas decisões coletivas;
- Adquirir de habilidades de síntese, argumentação e aplicação de conhecimentos;
- Perceber-se parte integrante do meio ambiente e reconhecer a importância da conservação e sustentabilidade do mesmo;
- Resgatar a importância da família, destacando a como primeira instituição na qual fazemos parte e a suma relevância em nos conduzir a uma vida em fraternidade, dotando nos de razão e consciência para agirmos com as outras pessoas com espírito da fraternidade;
- Ressaltar a importância da família, fazendo com que os alunos compreendam que uma família pode nascer a partir de um indivíduo, ainda que o mesmo não tenha participado de uma estrutura familiar;
- Despertar para uma nova consciência, onde cada um é responsável por um futuro melhor, iniciado no presente à medida que perdoam o passado;

- Reformular juízos de valores a partir da vivência no ambiente social;
- Fazer uso de diferentes linguagens para produzir, expressar e transmitir suas ideias;
- Utilizar diferentes fontes de informações para adquirir e construir conhecimentos;
- Compreender direitos e deveres de cidadania;
- Exercer o direito de participar da vida cultural, através de eventos em nossa Unidade Escolar. Com isso promovendo subsídios para a reinserção social.
- Sonhar, partilhando o sonho e as ações para realizá-los;
- Demonstrar atitude de humildade, mas também de autoconfiança;
- Respeitar o meio ambiente, reconhecendo a responsabilidade de deixar recursos naturais necessários para a sobrevivência das gerações futuras;
- Ser autor do seu conhecimento (Ibid, p. 10-11).

Dois objetivos específicos versam sobre a família. O primeiro deles pretende resgatar a importância da família, destacando a como primeira instituição na qual fazemos parte, ao passo que o segundo busca ressaltar a importância da família, fazendo com que os alunos compreendam que uma família pode nascer a partir de um indivíduo, ainda que o mesmo não tenha participado de uma estrutura familiar. Apesar disto, o Projeto não apresenta caminhos para que os familiares das pessoas privadas de liberdade e a comunidade em geral sejam estimulados, sempre que possível, a acompanhar e a participar de atividades educacionais que contribuam para o processo de reintegração social, conforme orientado pelo Eixo 3 do projeto Educando para a Liberdade.

Quanto à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, são propostas três formas: 1) prova objetiva valendo de zero a cinco pontos; 2) avaliação formativa através de participação e interesse nos encontros; 3) avaliação através da participação nas oficinas e projetos valendo de zero a três pontos. Diante de um resultado inferior a 50% (sessenta por cento) nas avaliações, o professor deverá organizar um plano de estudos ou atividades diversificadas para serem realizadas pelo aluno com o objetivo é implementar estratégias alternativas capazes de dinamizar novas oportunidades de aprendizagem.

Sobre a remição de pena, o Projeto informa que todos os internos devidamente matriculados no colégio recebem uma planilha nominal, que é assinada ao término de cada aula, como forma de controle e comprovação de frequência.

Segundo o PPP, desde o ano de 2017, a escola vem participando do processo de remição por leitura, atendendo aos alunos da escola, podendo ser estendido aos internos que não são matriculados. O colégio se incumbem de emprestar livros e fazer as avaliações, de acordo com a lei vigente sobre remição por leitura. Os professores fazem a avaliação e aqueles que obtêm resultados igual ou superior a 6,0 tem sua avaliação enviada ao setor de classificação, que envia para a Vara de Execuções Penais.

Conforme dito anteriormente, optamos por não analisar aqui, o projeto “Memória e letramento: construção da autoria”, pois, ao que nos pareceu, este projeto se trata de algo externo ao PPP, que apenas apresenta a importância do letramento na formação do aluno.

O Projeto Político Pedagógico do Colégio José Lewgoy apresenta ao final, três planos de ação em desenvolvimento na unidade escolar. O Projeto de Leitura na Escola e tem por objetivo munir o aluno da consciência e da capacidade que ele tem em construir, dentro das diferentes áreas de conhecimento, sua própria produção textual remontando elementos de sua memória. Outro plano de ação

se chama “Literatura no telão” que, apesar de não ser definido pelo PPP, imaginamos tratar-se de apresentação de filmes aos alunos. O terceiro plano diz respeito às “datas históricas e comemorativas”, onde são promovidas atividades que envolvam as datas comemorativas dentro das áreas específicas de conhecimento contidas nos semestres letivos, trabalhando os temas e suas origens históricas/regionais, destacando as peculiaridades e origem da data e seus desdobramentos históricos e sociais.

Não foi possível avaliar questões importantes presentes nos eixos do projeto Educando para a Liberdade, pois estas sequer foram citadas pelo PPP. Sobre isso destacamos a questão do material didático que, durante a pesquisa de campo, verificamos tratar-se dos módulos da SEEDUC elaborados para a EJA de forma geral, sem considerar as especificidades da educação nas prisões.

O PPP apresenta traços de incentivo à cultura, entretanto, não menciona se alguma atividade esportiva é desenvolvida pelos alunos. Também não informa se é realizado algum diagnóstico da vida escolar dos apenados logo no seu ingresso ao sistema, com vistas a obter dados para a elaboração de uma proposta educacional que atenda às demandas e circunstâncias de cada um. Neste sentido, descobrimos na pesquisa de campo que, quando o aluno não consegue providenciar seu histórico escolar anterior à prisão, é realizado um exame de nivelamento.

Apesar do PPP mencionar a questão da remição pela leitura, também não especifica se existe uma política de incentivo ao livro e à leitura na unidade, visto que não existe biblioteca e/ou sala de leitura no colégio.

Quanto à formação dos professores, apesar do Projeto não tratar do assunto, durante a pesquisa de campo descobrimos que, ao ingressar no cotidiano do sistema prisional, o professor não passa por nenhum processo de formação promovido pela SEEDUC e/ou pela SEAP.

Durante a análise do Projeto Político Pedagógico do Colégio José Lewgoy sentimos falta de uma construção mais coletiva, que envolva professores, gestores, alunos e demais atores da unidade escolar. Compartilhamos da opinião de Veiga (2007) ao descrever que:

[...] o projeto político-pedagógico exige uma ação colegiada para verificar se as atividades pedagógicas estão coerentes com os objetivos propostos. Exige também que cada professor tenha uma proposta, um plano de ensino articulado ao projeto da escola (VEIGA, 2007, p. 04).

Na escola pública é possível construir uma gestão democrática que constitua caminhos para a melhoria na qualidade e na oferta da educação. Acreditamos que os professores e a gestão do Colégio José Lewgoy são plenamente capazes de formular, em conjunto, um novo Projeto Político Pedagógico que contribua para a construção de uma escola que, efetivamente, responda aos interesses de sua coletividade.

3.2 A EXPERIÊNCIA DOCENTE: DIÁLOGOS COM OS PROFESSORES DO COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ LEWGOY

Será apresentada nesta seção a análise da investigação realizada com seis professores e com a diretora do Colégio Estadual José Lewgoy, professora Lania Regia Alves. Ressaltamos que, por motivo de sigilo, não identificaremos os participantes da pesquisa pelo nome, no entanto, no âmbito da análise dos fragmentos das narrativas, utilizaremos identificaremos cada entrevistado através de números que, no caso dos professores, seguirá do 1 ao 6. A diretora do colégio, devido ao cargo que ocupa, abriu mão do sigilo, portanto, nesse caso em específico, haverá identificação em suas nas falas.

Conforme já especificamos, todas as entrevistas se deram sem o uso de gravador e, por esse motivo, assumimos que algumas falas acabaram por se perder durante o processo de transcrição,

entretanto, não consideramos isso como algo prejudicial aos objetivos propostos nesta etapa da pesquisa.

A entrevista com os professores se deu através de um grupo focal realizado no intervalo destinado ao almoço. A entrevista com a diretora do colégio ocorreu de forma individual em uma das salas de aula da unidade e com todas as interferências externas que o ambiente escolar proporciona em seu dia a dia. A diretora ingressou como professora do Estado no ano de 2000, lecionando a disciplina de Geografia, e possui larga experiência no campo da educação nas prisões.

As respostas às questões apresentadas através dos questionários foram unificadas por temas para facilitar o entendimento e pelo fato de que, no grupo focal, ocorreu uma discussão coletiva onde nem todos os participantes opinaram sobre determinados assuntos. Após a computação dos dados, optamos por unificar algumas perguntas tendo em vista que as respostas se complementam e facilitam a compreensão da temática abordada.

As dificuldades do pesquisador em realizar entrevistas no campo da educação nas prisões do estado do Rio de Janeiro foram relatadas em diversos estudos. Merecem destaque as teses de doutorado de Vieira (2014) e de Souza (2017), além da dissertação de mestrado de Braz (2016), que retratam, especificamente, sobre os entraves encontrados nas entrevistas realizadas com professores, devido aos horários de funcionamento das escolas, à dinâmica de suas rotinas em outros colégios e à movimentação decorrente da rotina em sala de aula; fatores que devem ser considerados também nessa pesquisa.

O primeiro tema levantado no grupo focal e na entrevista com a direção foi a capacitação e a formação. Neste sentido, realizamos a seguinte pergunta: *Você recebeu alguma formação específica para trabalhar como professor no ambiente prisional?* Todos os professores responderam que não receberam formação alguma.

Os professores 1 e 2 abordaram a questão da formação e da rigidez por parte da SEAP com relação ao ingresso dos docentes na unidade.

Não recebi nenhum treinamento quando cheguei na DIESP. Fiquei sabendo por uma amiga que deveria usar um jaleco branco. Imaginei que não pudesse entrar com celular, mas ninguém me avisou nada antes. Não sabia se podia usar relógio, brinco. Aprendi tudo com a prática (PROFESSOR 1).

Formação não recebemos, mas enviaram pra gente um manual de conduta sobre como se comportar. Fizeram a gente assinar um termo nos comprometendo a cumprir todas as regras (PROFESSOR 2).

O uso de um jaleco branco foi determinado pela SEAP, entretanto, não nos foi informado o motivo. O “manual de conduta” especificado pelo professor 2 se trata do Termo do Convênio nº 17/2017 firmado entre a SEAP e a SEEDUC, especificado no capítulo anterior.

Ainda sobre a formação docente, percebemos que os professores gostariam que fossem realizados treinamentos e/ou encontros que pudessem tratar das especificidades da educação nas prisões. Ao responder essa mesma pergunta, a diretora esclareceu que, apesar de não existir formação específica, ela orienta os professores quando chegam ao colégio. Relatou que já participou de seminários organizados pela SEEDUC sobre a temática, mas esses seminários deixaram de acontecer.

Sobre o exercício da atividade docente nas prisões, Vieira (2008) relata que se faz necessária uma formação constante que ofereça subsídios para o enfrentamento das situações de trabalho.

Podemos afirmar que as condições do exercício da atividade docente na prisão são diretamente influenciadas pelo clima da cadeia, pelas normas que regem o dia-a-dia no cárcere e por serem os objetivos da educação variados e complexos, requerem do profissional um nível maior

de autonomia, responsabilidade, envolvimento pessoal, formação constante a fim de oferecer-lhes subsídios para o enfrentamento diário das situações de trabalho. É preciso que os professores interpretem, ressignifiquem e adaptem constantemente tais objetivos aos contextos movediços da prática pedagógica (VIEIRA, 2008, p. 08).

Especificamente sobre a formação dos professores que atuam nas prisões do Rio de Janeiro, em 2017, Souza já havia feito a seguinte sugestão:

Por fim, sugiro a construção de uma política pública voltada para a formação dos professores, estes atores sociais que atuam no sistema prisional, de maneira a formá-los e capacitá-los para a sua vivência no espaço da prisão, assim esses profissionais terão um maior embasamento teórico metodológico em suas ações educativas.

Nesse sentido, esse professor terá as ferramentas pedagógicas necessárias para a sua melhor atuação e levando a um melhor rendimento do aluno/preso (SOUZA, 2017, p. 195).

O segundo eixo do projeto Educando para a Liberdade estabelece que o professor, ao ingressar no cotidiano prisional, deve passar por um processo de formação promovido pela pasta responsável pela Administração Penitenciária em parceria com a da Educação, no qual a educação nas prisões seja tratada conforme os marcos da política penitenciária nacional. Além disso, o mesmo eixo orienta que a formação continuada dos profissionais que atuam no sistema penitenciário ocorra de maneira integrada, envolvendo diferentes áreas, como trabalho, saúde, educação, esportes, cultura, segurança, assistência psicossocial e demais áreas de interesse, de modo a contribuir para a melhor compreensão do tratamento penal e aprimoramento das diferentes funções de cada segmento.

Já o primeiro eixo do projeto versa sobre a promoção de encontros regionais e nacionais sobre a Educação nas Prisões envolvendo todos os atores relevantes, em especial Diretores de Unidades Prisionais e do Setor de Ensino, tendo como um dos itens de pauta a troca de experiências.

A maioria dos professores que trabalha no colégio também leciona fora da prisão, inclusive a diretora, que é servidora da SEE-DUC e da Prefeitura do Rio de Janeiro. Desta forma, foi possível traçar um paralelo entre os dois ambientes escolares: dentro e fora da prisão. Ao responderem a pergunta "*Para você há diferença em lecionar dentro ou fora da prisão?*", os professores comentaram:

Existe uma diferença enorme. Hoje em dia, lá fora, não existe mais aluno que respeite o professor. Temos muito mais problemas para nos preocupar do que aqui dentro. É aluno usando o celular o tempo todo em sala de aula. Nossa! Só de não ter celular aqui já é um alívio enorme (PROFESSOR 1).

Existe uma diferença com relação a aula, né?! Aqui a rotatividade é grande, principalmente por ser semiaberto. Hoje mesmo eu tive que dar a mesma aula da semana passada porque a turma já mudou. Alguns tinham faltado. A gente precisa se adaptar muito mais aqui, mas eu não reclamo. Adoro dar aula aqui. Tenho paz e tranquilidade que não vejo lá fora (PROFESSOR 3).

Não é a mesma coisa. É muito melhor. Os alunos são mais atenciosos, prestam mais atenção a aula (PROFESSOR 4).

Eu confesso que entrei aqui pela gratificação. É muito fácil pedir transferência para uma escola da DIESP. É só demonstrar interesse que te transferem. Agora não quero saber de dar aula em outro tipo de escola. Me sinto respeitado aqui (PROFESSOR 5).

Existe uma grande diferença entre as duas escolas. Os alunos daqui são mais dedicados ao estudo. Se esforçam

mais. Eu não tenho problemas com eles. São muito pres-
tativos também (DIRETORA).

Os relatos apresentados se complementam entre si e se rela-
cionam com questões relatadas na análise do PEEP e do PPP do
colégio. Os professores, de forma geral, se sentem desvalorizados
pelos alunos em ambientes externos à prisão. Apesar do professor
5 ter escolhido trabalhar no colégio devido à gratificação especial
recebida pela especificidade da questão, conforme já relatamos,
essa gratificação não sofre reajuste desde o ano de 2008, ou seja,
hoje em dia esse motivo não possui muita relevância, visto que,
no decorrer de nossa pesquisa, a escola estava com o déficit de
uma vaga de professor.

A questão trazida pelo professor 3 sobre a rotatividade e espor-
ádicas ausências dos alunos também é algo que atrapalha o plane-
jamento de aula, entretanto, existe uma boa vontade por parte dos
professores em readaptar as aulas de forma a aplicar os conteúdos
exigidos. Sobre esse aspecto, a diretora comentou em sua entrevista:

Algumas atividades são desenvolvidas por parte da SEAP
nos horários de aula e os alunos acabam faltando. Existe
um período do ano que fazem campeonato de futebol.
Como não temos quadra no colégio e não podemos ofer-
recer esportes, os alunos faltam as aulas durante todo o
campeonato (DIRETORA).

Conforme especificado no primeiro eixo do projeto Educando
para a Liberdade, as autoridades responsáveis pela gestão devem
transformar a escola num espaço integrado às rotinas da unidade
prisional e da execução penal, com a inclusão de suas atividades no
plano de segurança adotado, ou seja, na situação apresentada pela
diretora caberia a SEAP articular as atividades esportivas em con-
junto com a direção do colégio, de forma integrada e sem prejudicar
a frequência escolar.

Os professores, quando perguntados se conhecem as Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais, responderam que sim, mas que não possuem um conhecimento aprofundado sobre o documento. Também disseram que não perceberam nenhuma mudança na educação em prisões a partir da aprovação das Diretrizes.

Quanto ao Plano Estadual de Educação em Prisões e sobre o currículo do Estado para a educação em prisões, os professores responderam que têm conhecimento sobre ambos os documentos, mas não participaram da elaboração de nenhum deles.

Sobre o assunto, fizeram algumas críticas quanto à matriz curricular e ao material didático. Desta forma, optamos por tratar da seguinte pergunta: *Você acha que o currículo e o material didático fornecido pela SEEDUC é adequado para a Educação em Prisões? Por que?*

Eu utilizo o livro na minha disciplina. Acho bom (PROFESSOR 1).

Eu quase não uso o livro. Os conteúdos da minha disciplina são muito corridos. Os alunos daqui não conseguem acompanhar essa dinâmica rápida de ensino. Eu tenho que ir devagar senão eles não aprendem (PROFESSOR 5).

Utilizamos os livros da EJA fornecidos pela SEEDUC. Nenhum deles é específico para o público das escolas prisionais (PROFESSOR 6).

O material poderia ser mais adequado (DIRETORA).

Como podemos perceber, a questão da utilização do material didático em sala de aula divide opiniões, onde os professores acreditam ser bom para determinadas disciplinas e ruim para outras. Nesse momento, indagamos sobre a elaboração de um material didático específico para a educação nas prisões e todos acreditaram

sem uma boa sugestão, desde que esse material fosse elaborado através de uma consulta aos profissionais que atuam nas unidades escolares prisionais.

Como a modalidade semipresencial entrou em fase de testes no início de 2019, conforme apresentado pela SEEDUC através de consulta pública, não foi possível nos aprofundarmos sobre essa questão com os internos. Contudo, apresentamos aqui as opiniões dos docentes sobre o assunto, apesar da modalidade ainda não existir no Colégio Estadual José Lewgoy.

Na pergunta *Como você vê a possibilidade do ensino a distância no sistema prisional?*, obtemos as respostas que seguem.

Agora estão implementando os módulos semipresenciais. Eu, particularmente, sou contra. Nas celas eles não conseguem estudar (PROFESSOR 5).

Se colocarem a faculdade pode até funcionar, mas eu duvido muito que isso aconteça (PROFESSOR 3).

A modalidade semipresencial, no meu ponto de vista, trará mais matrículas para a SEEDUC e menos certificações. Falta disciplina no interno para estudar sozinho. As celas são muito movimentadas, com gente falando o tempo todo. Fica difícil estudar lá (DIRETORA).

As interferências do ambiente prisional novamente são citadas pelos professores em suas falas. Devido aos impactos da superlotação prisional o aluno preso tem dificuldades para estudar em suas celas, isso porque, muitas vezes não dormem ou não conseguem o silêncio necessário para a concentração nos estudos.

Perguntamos aos professores como eles avaliam as condições da Educação nas prisões do Rio de Janeiro. Fomos respondidos da seguinte forma:

Poderia ser bem maior. Muita gente quer estudar. Tem gente que não sabe nem que tem escola aqui (PROFESSORA 1).

Se tivessem mais vagas precisaríamos de mais professores. De forma geral, a oferta não é boa. Não existem escolas em todos os presídios. Deve ter muito mais gente querendo estudar e não consegue (PROFESSORA 2).

Eu acho a oferta boa para o nosso colégio porque não cabe mais aluno ali. As salas são pequenas (PROFESSORA 3).

Pro nosso colégio também acho a quantidade boa. Poderiam construir outros colégios aqui ou aumentar o nosso (PROFESSORA 4).

Eu acho que os internos sabem que a escola existe e que eles podem estudar. Pode ser falta de interesse mesmo. Mas se a escola tivesse mais vagas e fosse feita uma campanha de matrículas, poderíamos atingir um público maior, mas isso iria depender de mais espaço e de mais professores (PROFESSOR 5).

A oferta é muito menor, considerando o público que poderia ser atingido (DIRETORA).

Conforme já mencionamos anteriormente, a oferta da educação no estado do Rio de Janeiro funciona de forma precária, considerando o número de matrículas e o quantitativo de detentos. Na ocasião da pesquisa de campo tomamos conhecimento de que já existiu uma tentativa de ampliação do Colégio Estadual José Lewgoy, entretanto, esta não foi autorizada pela SEAP.

Os professores entrevistados informaram que não recebem nenhum apoio por parte das universidades. Por parte da SEEDUC, o apoio é dado somente através da diretora. Perguntamos também, *como é tratado o professor da educação em prisões na estrutura da carreira do magistério no estado do Rio de Janeiro*. Os professores responderam que são tratados de forma igual a qualquer outro professor da SEEDUC. Nesse momento surgiram as reclamações quanto ao reajuste da gratificação.

Acho uma vergonha essa gratificação. Um coordenador educacional ganhar R\$350. Ninguém quer correr esse risco só por isso (PROFESSOR 2).

A SEEDUC precisa aumentar essa gratificação. Precisa valorizar os professores (PROFESSOR 5).

Nossa gratificação está sem reajuste desde 2008. Nunca foi reajustada até hoje (DIRETORA).

Por fim, perguntamos *qual é o papel da educação em prisões*.

É um trabalho muito gratificante. A gente vê a diferença que o nosso trabalho faz na vida dessas pessoas (PROFESSORA 1).

Aqui dentro o professor se sente muito mais valorizado porque dá pra ver o resultado do nosso trabalho. Existe uma troca, sabe?! (PROFESSORA 2).

Quando a gente trabalha com esse tipo de aluno verificamos a importância da educação para essas pessoas. Me faz pensar nos motivos que me fizeram escolher essa profissão. Mesmo com as dificuldades, é muito gratificante o nosso trabalho aqui (PROFESSORA 3).

A educação possibilita o resgate do ser humano. Serve para potencializar a autoestima e a valorização de si mesmo. A educação tem o papel de mostrar aos alunos que existem outras possibilidades. Entregar o diploma para um aluno que está saindo em liberdade é muito gratificante (DIRETORA).

Analisando os discursos dos docentes de forma geral, percebemos existir uma espécie de tensão na fala dos professores ao lembrarem de situações vivenciadas em outras escolas fora da prisão. Desta forma, foi possível verificamos que lecionar no Colégio Estadual José Lewgoy perpassa pelo prazer e pela realização pessoal do professor, que se sente valorizado nesse espaço educacional.

3.3 O ALUNO DO COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ LEWGOY

Será apresentada nesta seção a análise da investigação realizada com cinco alunos do Colégio Estadual José Lewgoy. Ressaltamos novamente que, por motivo de sigilo, não identificaremos os participantes da pesquisa pelo nome, no entanto, no âmbito da análise dos fragmentos das narrativas, utilizaremos identificaremos cada entrevistado através de números que, no caso dos alunos, seguirá do 1 ao 5.

Organizamos por meio da tabela abaixo, o perfil dos entrevistados.

Tabela 15 – Perfil dos alunos entrevistados

Entrevistado	Idade	Cor	Ano de ingresso na prisão	Grau de escolaridade inicial	Grau de escolaridade atual
Aluno 1	28 anos	Negro	2009	Ensino Fundamental incompleto (anos finais)	Ensino médio incompleto
Aluno 2	35 anos	Branco	2004	Ensino Fundamental incompleto (anos iniciais)	Ensino médio incompleto
Aluno 3	34 anos	Branco	2004	Ensino Fundamental incompleto (anos iniciais)	Ensino Fundamental incompleto (anos iniciais)
Aluno 4	46 anos	Branco	2016	Não possuía	Ensino Fundamental incompleto (anos iniciais)
Aluno 5	43 anos	Negro	1994	Ensino Fundamental incompleto (anos iniciais)	Ensino Fundamental incompleto (anos finais)

Optamos por entrevistar alunos com graus de escolaridade diversos, sendo pelo menos um de cada módulo (ensino médio, anos

iniciais e anos finais do ensino fundamental). Com as perguntas *Por que decidiu voltar a estudar?* e *Quais são os seus objetivos estudando?*, obtemos as seguintes respostas:

Por que decidiu voltar a estudar?

Para aprimorar os conhecimentos, ter um diploma e poder arrumar um emprego quando sair daqui. (ALUNO 1)

Por causa da minha família. (ALUNO 2)

Para recuperar o tempo perdido. (ALUNO 3)

Devido às dificuldades fora da prisão. Preciso ter uma profissão. (ALUNO 4)

O estudo é importante para melhorar a vida. Poder arrumar um emprego com um bom salário. (ALUNO 5)

Quais são os seus objetivos estudando?

Fazer faculdade de Educação Física. (ALUNO 1)

Fazer Veterinária ou Nutrição. (ALUNO 2)

Aprender mais e poder escrever. (ALUNO 3)

Dar continuidade lá fora. Cursar Engenharia Mecânica. (ALUNO 4)

Trabalhar. Cursar Psicologia e por em prática um projeto com dependentes químicos (ALUNO 5).

O ambiente escolar favorece lembranças e o resgate da memória. Segundo Vieira (2014), a memória é um instrumento reflexivo adquirido pelo homem diante da essência do esquecimento, que ajuda a perceber um comprometimento do ser humano com o futuro, a partir de fatos passados.

Podemos verificar a existência de um resgate da memória nas falas dos alunos entrevistados, ao tratar da “família”, do “tempo perdido” e das “dificuldades fora da prisão”. Também existe uma preocupação com o futuro nas falas, suprimida diante da esperança de poder ter um diploma e arrumar um emprego após sair da prisão.

Percebemos que existe na maioria dos entrevistados um desejo em cursar faculdade, entretanto, conforme já mencionamos, não existe educação superior nas prisões do estado do Rio de Janeiro e esse direito não é garantido aos presos.

Quatro dos alunos entrevistados ficaram sabendo da existência da escola na prisão através de seus colegas de cela. Um deles disse que foi informado quando entrou no sistema prisional. Esse fato demonstra a pouca divulgação da escola por parte da SEAP e da SEEDUC aos indivíduos que ingressam nas prisões, fator contrário ao disposto no projeto Educando para a Liberdade e nas Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais.

As serem perguntados sobre suas participações em atividades artísticas, esportivas, culturais e religiosas, três alunos informaram que participam dos cultos realizados na prisão. Um deles não participa de nenhuma atividade e o outro está envolvido em atividades artísticas, quando propostas pela escola.

Todos os entrevistados disseram que não exercem nenhum tipo de trabalho na prisão. Os alunos 1 e 2 são monitores no colégio, mas não veem essa função como um trabalho. Conforme dito anteriormente, apesar de trabalharem no ambiente escolar, não são remunerados e não fazem uso do direito da remição de pena pelo trabalho, somente pelo estudo.

Perguntados sobre a preferência entre estudar, trabalhar ou fazer os dois, todos os entrevistados disseram que preferem estudar. Na sequência fizemos a seguinte pergunta: *Você recebe dos inspetores penitenciários algum incentivo ou apoio para estudar?*

Nenhum. Não temos diálogo (ALUNO 1).

Não. Até somos discriminados por eles (ALUNO 2).

Não. Eles só abrem e fecham o portão (ALUNO 3).

Não temos contato com eles (ALUNO 4).

Não, mas eu vejo no olhar dos inspetores que, quando alguém está estudando, eles ficam felizes (ALUNO 5).

Nas observações em campo percebemos um problema que atinge o colégio: a diminuição do tempo do aluno em sala de aula devido à demora na liberação desses por parte dos inspetores. Eles também são responsáveis pela abertura e pelo fechamento da grade da escola. Desta forma, vivenciamos junto aos professores uma demora considerável para a abertura das grades no início das aulas, no intervalo e durante a saída, fato este que ocorre diariamente. Com isso, no nosso ponto de vista, os inspetores, em sua maioria, precisam de esclarecimentos por parte da SEEDUC quanto a sua importância no processo educacional.

Perguntamos com qual profissional o aluno se relaciona melhor na prisão e todos responderam que a relação é melhor com os professores. Quando perguntados sobre *como avaliam as condições de oferta da educação na prisão em termos de infraestrutura, sala de aula, horários, material pedagógico e currículo*, responderam:

O tratamento é ótimo. Aqui você esquece que está preso. A escola é pequena, possui poucas salas. Não tem quadras, biblioteca, sala de leitura. O livro é bom e os horários também (ALUNO 1).

A infraestrutura é precária. O educador não é reconhecido. Temos pouco tempo de aula (ALUNO 2).

O horário está bom. Dá pra melhorar a quantidade de salas (ALUNO 3).

Está legal mas pode melhorar. Se tivesse mais salas teríamos mais vagas (ALUNO 4).

A estrutura é boa mas pode melhorar com ajuda do governo para ampliação da escola. É preciso que o governo escute os professores e a diretora (ALUNO 5).

Diante da superlotação carcerária que encontram em suas celas, a maioria dos alunos acha o espaço escolar bom, entretanto, carece de ampliação.

Sobre o aspecto do espaço físico, notamos durante a pesquisa de campo, que o corredor externo às salas de aula não possui ar condicionado ou ventilador, e os espaços das salas, por serem adaptados, apresentam problemas acústicos. Entretanto, de forma geral, o espaço da escola é bem cuidado, limpo e organizado.

Nos incomodamos com o fato dos alunos pouco conversarem entre si, além de não circularem pela escola. Longe do que se espera de um espaço escolar que se preocupa em oportunizar o diálogo entre os atores envolvidos, é nítida a contenção dos movimentos, postura típica do ambiente prisional.

Os entrevistados foram perguntados se estudam, discutem a matéria e leem livros quando não estão no ambiente escolar. Um deles disse que não, e os quatro restantes informaram que apenas leem livros, inclusive a Bíblia.

Quando perguntados se consideram a educação na prisão como um direito ou um privilégio, responderam:

Um direito (ALUNO 1).

Um direito (ALUNO 2).

Um Privilégio (ALUNO 3).

Um privilégio. Dentro da prisão é um outro mundo. Aqui (no colégio) é o paraíso (ALUNO 4).

Os dois (ALUNO 5).

Os entrevistados não conhecem o Plano Estadual de Educação em Prisões mas sabem da existência de um convênio entre a SEAP e a SEEDUC que propiciou o exercício do direito à educação nas prisões do estado do Rio de Janeiro.

Diante das entrevistas realizadas com os alunos no espaço prisional, percebemos algumas representações decorrentes da educação, que geralmente não são registradas em documento oficiais, existindo apenas na memória dos atores que ali se produzem. Neste sentido, o Colégio Estadual José Lewgoy, construído enquanto um lugar de memória, tem suas narrativas e experiências registradas por meio desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino
[...] ensino porque busco, porque indaguei, porque indago
e me indago. Pesquisa para constatar, constatando,
intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para
conhecer o que não conheço e comunicar ou anunciar a
novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

Durante a realização desta pesquisa nos deparamos com muitos limites e desafios que revelaram as dificuldades encontradas pelo pesquisador no ambiente prisional. Por outro lado, os caminhos aqui percorridos nos fizeram construir novos saberes a partir da teoria e da prática da produção acadêmica, através do diálogo constante com a coletividade ou mesmo reflexivo e individual. Tendo como base as palavras de Paulo Freire (1996), constatamos a importância da pesquisa para a formação do professor, no sentido de este compreender a si mesmo e ao ambiente que o rodeia.

Retomamos, então, com o objetivo da pesquisa aqui desenvolvida: investigar a efetiva capacidade das prisões do Estado do Rio de Janeiro em promover, garantir e defender o direito à educação das pessoas privadas de liberdade sob sua responsabilidade, tendo como marco referencial os princípios e as orientações emanadas das Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação (BRASIL, 2010) em estabelecimentos penais, cujo propósito é a institucionalização da educação em prisões como parte constituinte da política educacional brasileira.

Com isso surgiram alguns questionamentos iniciais: Quais são as ações que têm sido tomadas pelo Estado do Rio de Janeiro no sentido de assegurar o direito à educação de sua população prisional? Como a educação escolar está configurada nos presí-

dios cariocas? Qual é o papel que a educação exerce no processo de reintegração social, considerando a realidade das prisões do Estado do Rio de Janeiro?

Neste sentido, podemos confirmar através deste estudo de caso, que a oferta da educação no sistema prisional do Estado do Rio de Janeiro convive com problemas crônicos de diferentes ordens, como, por exemplo, as estruturas precárias (ou a falta delas), o des-caso do poder público e o preconceito da sociedade. São inúmeros os aspectos que dificultam a compreensão e a implementação de processos educacionais mais conectados a uma visão emancipadora de educação que a considere como um direito humano.

Apesar de todo o legado de leis, normas e documentos analisados e que visam garantir os direitos dos cidadãos privados de liberdade, muitas dessas propostas legais não têm sido aplicadas pelos Estados. Sobre o arcabouço legal do próprio Estado do Rio de Janeiro, seu Plano Estadual de Educação e o Plano Estadual de Educação em Prisões, que norteia as práticas educativas nas prisões estaduais, estes, por sua vez, também carecem de uma reformulação e, principalmente, de seu cumprimento.

Gostaríamos de destacar também que o acesso restrito aos documentos e a burocracia imputada pelo Estado do Rio de Janeiro aos pesquisadores dificultaram muito o andamento desta pesquisa. Os problemas relatados identificam a necessidade de uma sensibilização maior por parte do Estado no sentido de tornar públicos seus documentos e o acesso a eles, em cumprimento a Lei de Acesso a Informação.

De acordo com as entrevistas e os relatos ouvidos durante a pesquisa de campo no Colégio Estadual José Lewgoy, percebemos que existem múltiplos significados e valores que são atribuídos à educação nas prisões, entretanto, o significado predominante é o de “mudança de vida”. Aplicar e praticar este princípio num espaço

onde a estrutura é precária, se torna cada vez mais difícil. Assim, a educação muitas vezes é vista como canal de conquista a determinados benefícios, e não como um direito de todos.

Apesar dos problemas encontrados, consideramos que o Colégio Estadual José Lewgoy em suas práticas tem contribuído para saberes e fazeres pedagógicos diferenciados, que possibilitem compreensões possíveis dos reais fatores capazes de cumprir as funções sociais da escola, mesmo que na prisão.

Contudo, nos cabe lembrar o perfil das pessoas privadas de liberdade no Brasil: jovens, negros, pobres e com baixa escolaridade; ou seja, anterior ao “comportamento desviante” que os leva à prisão, a escola, se frequentada por eles, deixou de cumprir o seu papel formador, não garantiu uma formação capaz de permitir o ingresso ao mercado de trabalho e deixou de compartilhar regras de convivência em sociedade.

Vista a necessidade da educação na prisão se constituir de maneira diferente da escola extramuros, elencaremos alguns limites e possibilidades desse campo no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, considerando os aspectos históricos, legais e sociais analisados até aqui.

Segundo Silva (2010), a atual política pública adotada no Brasil permite abordar a educação como dever do Estado e como direito do cidadão, onde, como dever do Estado, se relaciona à obrigatoriedade da garantia da oferta de Educação e, como direito do cidadão, corresponde, por parte deste, ao exercício da condição de sujeito de direitos.

Cabe destacar que os limites impostos à educação, nas prisões ou fora delas, nos remete a um campo de luta e não simplesmente à um meio reprodutor de práticas naturalizadas. Como vimos ao longo desta tese, a dinâmica da escola na prisão possibilita a tes-

situra de movimentos capazes de acabar ou pelo menos diminuir as práticas excludentes.

A educação escolar desempenha um importante papel nas sociedades modernas como espaço de socialização e de construção de uma sociedade melhor e mais justa, entretanto, para Silva (2010), a escola exerce hoje as funções educativas básicas atribuídas à família e se constitui como principal instrumento para a execução de políticas sociais e setoriais a partir de três pilares: a inclusão social, a formação para a cidadania e a redução das desigualdades sociais. Esse cenário, segundo o autor, exige uma melhor instrumentação da escola pública para dar conta de suas crescentes tarefas, ou seja, é necessário pensar em seu reordenamento. Neste sentido, aponta três possibilidades para o desencadeamento desse processo: 1) por iniciativa da escola; 2) por iniciativa dos sistemas municipais e estaduais de ensino; 3) por iniciativa dos conselhos estaduais e municipais de Educação.

Qualquer que seja a via escolhida para proceder ao reordenamento das escolas públicas, há que se considerar a necessidade de revisão dos estatutos e dos regimentos internos da escola e de suas instituições auxiliares, tanto para eliminar o excesso de centralismo que ainda permeia a organização dos sistemas de ensino, como para redefinir o papel e a função das instituições auxiliares da escola (SILVA, 2010, p. 80).

Ao mergulharmos no cotidiano educacional das prisões percebemos a necessidade de um reordenamento da escola pública também nesse campo. Podemos citar como exemplo a análise do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual José Lewgoy que nos fez perceber a necessidade imediata de reconstrução do documento, de forma coletiva e com a participação de todos os atores envolvidos. Provavelmente essa é uma necessidade que perpassa por toda a rede estadual de ensino.

Apesar de carecer de formação específica e de uma maior valorização, o trabalho docente realizado no contexto escolar das prisões se apresenta como uma possibilidade de superar a ideia da educação prisional como uma simples ferramenta de “ressocialização”. Através da figura do professor, os alunos, no lugar de se “ressocializarem”, se reinventam diariamente.

Outro fator relevante é a questão do espaço físico da escola. Mesmo com a obrigatoriedade da assistência educacional, os espaços escolares no Estado do Rio de Janeiro são, em sua grande maioria, adaptados. Sobre a temática, recentemente o CNPCP, através da Resolução nº 6, de 7 de dezembro de 2017, estabeleceu uma flexibilização nas Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal, excluindo os módulos de educação e de trabalho.

Mesmo diante deste limite é necessário que exista uma mobilização maior para que se consiga ampliar a estrutura física do colégio de modo a possibilitar o atendimento à mais alunos. Um exemplo de que essa mobilização é possível, consta na tese de doutorado de José Paulo de Moraes Souza intitulada A escola na prisão: uma abordagem crítica sob a ótica do profissional em educação. Souza (2017) relata a respeito da ampliação do Colégio Anacleto de Medeiros, localizado no Presídio Evaristo de Moraes, que ocorreu após um longo processo de negociação entre a SEAP e a SEEDUC.

O Colégio Anacleto de Medeiros teve o seu início como uma sala improvisada, autorizada pelo diretor do presídio à época, com uma turma de alfabetização, no ano de 1970, chegando ao ensino médio na atualidade. O colégio passou por diversas mudanças, algumas estruturais, considerando os espaços que foram ampliados em face às conquistas da direção do colégio, junto à direção do estabelecimento prisional, um processo de negociação sempre longo e de súplica por espaço para ampliar o ensino. Identificamos que o colégio passou por um processo contínuo de conquista dos espaços e se fez ouvir,

mesmo que de maneira modesta, no sistema prisional (SOUZA, 2017, p. 186-187).

Também se faz necessário que o Estado coloque em prática o que é previsto pelas Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010b), no sentido de proporcionar a oferta à educação em todos os turnos, inclusive no noturno.

Acreditamos na importância da interlocução da SEEDUC com grupos de pesquisa nacionais e internacionais, com o objetivo de auxiliar na melhoria da oferta do ensino nas prisões do Estado. Sobre esse viés destacamos as experiências do Grupo de estudo sobre Educación en Cárceles-GESEC, localizado na cidade de La Plata, em Buenos Aires/Argentina, da Rede Latinoamericana de Educação em Espaços de Privação de Liberdade⁶⁷ e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade (GEPÊPrivação), da Universidade de São Paulo.

Diante dos limites e das possibilidades apresentadas entendemos que existe um longo caminho a ser percorrido pelo Estado do Rio de Janeiro no sentido de viabilizar uma educação que atinja todos os níveis de ensino e seja disponibilizada a todos os que se encontram em situação de privação de liberdade. Entretanto, verificamos com as análises desenvolvidas ao longo dos capítulos desta tese, que é possível cumprir as Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação em estabelecimentos penais (BRASIL, 2010) e também os eixos estabelecidos pelo Projeto Educando para a Liberdade (UNESCO, 2006).

Muito aprendemos ao longo dos anos destinados a esta pesquisa, mas reafirmamos, como no texto introdutório, em reconhecer este trabalho como uma construção social inacabada, sendo sua linha de interpretação considerada apenas como uma possibilidade

67

Sobre a experiência da Rede Latinoamericana de Educação em Espaços de Privação de Liberdade, ver Julião e Rita (2008).

entre tantas outras possíveis, no entanto, servindo como um ponto de partida para que futuras análises nos ofereçam novos olhares.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. Sistema penitenciário no Brasil. **Revista USP**, 1991.
- ADORNO, S. Discriminação racial e justiça criminal em São Paulo. *In*: 19º Encontro Anual da ANPOCS. **Novos estudos**, n. 43, 1995.
- ADORNO, S. Racismo, Criminalidade Violenta e Justiça Penal: Réus Brancos e Negros Em Perspectiva Comparativa. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 9, n.18, p. 283-300, 1996.
- AGUIRRE, C. Cárcere e sociedade na América Latina 1800-1940. *In*: MAIA, C. [et al.] **História das Prisões no Brasil**, v. 1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- ARAÚJO, C.E.M. Entre dois cativeiros: escravidão urbana e sistema prisional no Rio de Janeiro 1790-1821. *In*: **História das Prisões no Brasil**. vol. 1. MAIA, C.N. ... [et al.] Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- ARROYO, M. G. **Ofício do Mestre**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ARROYO, M. G.. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.
- BARATTA, A. **Ressocialização ou controle social**: uma abordagem crítica da "reintegração social" do sentenciado. Universidade de Saarland, 1990. Disponível em <http://danielafeli.dominiotemporario.com/doc/ALESSANDRO%20BARATTA%20Ressocializacao%20ou%20controle%20social.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.
- BEUMONT, G.; TOCQUEVILLE, A. de. **On the Penitentiary System in the United States and Its Application in France**. Trad. Francis Lieber. Filadélfia, 1833.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAGA, A. G. M. **Reintegração social**: discursos e práticas na prisão – um estudo comparado. Tese de Doutorado em Direito – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2012.
- BRANDAO, C. R. Reflexões de como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, V. 10, N. 1, Jan./Jun. 2007, p. 11-27.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 1.441, de 8 de Fevereiro de 1937.** Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-1441-8-fevereiro-1937-458648-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Lei 7.210, de 11.06.1984. **Lei de Execução Penal (LEP, 1984).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037htm#art7. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. **Relatório sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.** Relator: Adeum Hilário Sauer. Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4445-pceb004-10&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução 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, Seção 1, p. 20, 20 de maio de 2010. Brasília: 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: BRASIL. 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. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de jun. de 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (Cnpccp). **Resolução nº 3, de 11 de março de 2009.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 22, 25 mar. 2009. Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN - Dezembro de 2014.** Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN, 2015. Disponível em http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/copy_of_infopen_dez14.pdf. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN - Junho de 2016.** Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN, 2017. Disponível em http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/relatorio_2016_2211.pdf. Acesso em: 05 dez. 2018.

BRAZ, J.M.O. **Memórias e construções subjetivas nos espaços escolares prisionais:** apropriação e transformação docente. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO. Rio de Janeiro: 2016.

BRETAS, M.; COSTA; NETO. Introdução: História e historiografia das prisões. *In:* MAIA, C. [et al.] **História das Prisões no Brasil**, v.1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

CARRILLO, A. T. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. *In:* STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Educação Popular:** lugar de construção social coletiva. Petrópolis, Editora Vozes: 2013.

CARVALHO, O. F. **Entre a cela e a sala de aula:** um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista. Tese de doutorado. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação. São Paulo: 2014.

CEDERJ. **Educação superior a distância em Gericinó.** Fundação Cecierj: Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://cederj.edu.br/fundacao/educacao-superior-a-distancia-dentro-de-gericino/>. Acesso em 02 ago. 2017.

CERVO, A. L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CESAR, T. A ilusão panóptica: encarcerar e punir nas imperiais cadeias da província de São Pedro. *In: XI Encontro Estadual de História - História, memória e patrimônio*, p. 1122-1137. Rio Grande do Sul: 2012.

CESAR, T. Estado, sociedade e o nascimento da prisão na América Latina. **Revista Métis: História & Cultura**, v. 12, n. 23. Rio Grande do Sul: UCS, 2013. p.32-48.

CHAZKEL, A. Uma perigosíssima lição: a Casa de Detenção do Rio de Janeiro na Primeira República. *In: MAIA, C.N. et al. (org.). História das prisões no Brasil*, vl.2. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. p. 07-45

COELHO, E. C. A administração da justiça criminal no Rio de Janeiro. *In: Dados*, nº 29 – 1, Rio de Janeiro: IUPERJ, 1986.

COSTA, M. P. P. **O caos ressurgira da ordem:** Fernando de Noronha e a reforma prisional do Império. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba: UFPB, 2007.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. *In: Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais*, ABEP. Minas Gerais: 2002.

CURY, C. R. J. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *In: Cadernos de Pesquisa*, n.101, p.3-19, jul. 1997.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. *In. Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Editora UFMG, 2001.

DI PIERRO, M. C. Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores/as de jovens e adultos. *In: III Seminário Nacional Formação de educadores de educação de jovens e adultos*, 2011, Porto Alegre. Formação de educadores de educação de jovens e adultos: anais. Porto Alegre: Deriva, 2010. p. 166-177.

DIEHL, A.; TATIM, D. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2004.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

ESTEBAN, J. O. Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: la educación social en la escuela. **Revista de Educación**, núm. 336, 2005, p. 111-127.

FAVERO, O.; MOTTA, E. **Educação Popular I, II e Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP&A e FAPERJ, 2016.

FANTINATO, M. C.; DE VARGAS, S. M. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, set./dez. 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1ª edição, 1975.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 9ª edição, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 63ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GAMA, T. S. **Religião e sistema prisional**: um estudo sobre a assistência religiosa pentecostal no processo de reintegração da população carcerária do estado do Rio de Janeiro. 1 ed. Ananindeua: Editora Itacaiúnas, 2017.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, Vozes, 2002.

GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. 8ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013.

GOMES, H.M.C.; MAIA, M. L. M. **A atuação do psicopedagogo junto ao sistema prisional**: ampliando as possibilidades. *In*: CONPEDI. (Org.). A Humanização do Direito e a Horizontalização da Justiça no século XXI. XXId. SANTA CATARINA: CONPEDI, 2014, v., p. 127-145. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QnszkwlML88J:www.publicadireito.com.br/artigos/%3Fcod%3Db681006b27581d53+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 12 out. 2019.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1979.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Turim: Einaudi, 1975.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GREENWOOD, E. Los Métodos de Investigación Empírica en Sociología. **Revista Mexicana de Sociología**, vol. XXV, n.º 2, de Maio-Agosto, 1963.

HADDAD, S. (coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, 2002, 140p.

IRELAND, T.D. Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004-2010): os desafios da desigualdade e diversidade. **Rizoma Freireano**, v. 13, p. 93-110, 2012.

JULIÃO, E; ONOFRE, E. Educação em Prisões. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 11-14, jan./mar. 2013.

JULIÃO, E. **Política pública de Educação Penitenciária**: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação PUC/RJ, 2003.

JULIÃO, E. **Ressocialização através da educação e do trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro**. Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2009.

JULIÃO, E. **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil**: questões teóricas, políticas e pedagógicas. Belo Horizonte, UFMG, 2016.

KANNO, M. **Estudo sobre modelos de Ensino a Distância para Apenados**. Trabalho de conclusão do curso de Graduação em Ciência da Computação. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas. Londrina: 2013. Disponível em: www.uel.br/cce/dc/wp-content/uploads/TCC-MassatoKanno-BCC-UEL-2013.pdf. Acesso em: 09 out. 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEME, J. A. G. **A cela de aula**: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: PUC, 2002.

MAIA, C.; NETO, F.; COSTA, M; BRETAS, M. L. **História das prisões no Brasil**. v. 01. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MAIA, C.; NETO, F.; COSTA, M; BRETAS, M. L. **História das prisões no Brasil**. v. 02. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Manifesto comunista**. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MALINOWSKI, B. Objetivo método e alcance desta pesquisa. *In*: GUIMARÃES, Z. A. **Desvendando mascaras social**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A. 2ª Ed. 1980.

MARTINS, H. **Metodologia qualitativa de pesquisa Educação e Pesquisa**. São Paulo, Universidade de São Paulo. v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago, 2004.

MAXIMILIANO, C. Hermenêutica e aplicação do direito (1924). São Paulo: **Revista Forense**, 1999.

MELOSSI, D.; PAVARINI, M. **Cárcere e Fábrica**: As origens do sistema penitenciário (séculos XVI-XIX). Rio de Janeiro: Renan. 2ª ed, 2010.

NATORP, P. **Sozialpädagogik**. Theorie der Willenbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart: Frommanns, 1899.

NETO; PINHEIRO. **Programa Nacional de Direitos Humanos**: avaliação do primeiro ano e perspectivas. Revista Estudos Avançados. v.11 n. 30, p. 117-134. São Paulo: 1997.

OLIVEIRA, C. B. F. de. Universidade pública na prisão: desafios para além da pesquisa acadêmica. p. 54-73. **Aracê - Direitos Humanos em Revista**, Ano 4, Número 5, 2017a.

OLIVEIRA, C. B. F. de. **A educação nas prisões brasileiras**: a responsabilidade da universidade pública. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2017b. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31102017-111844/pt-br.php>. Acesso em: 09 out. 2019.

OLIVEIRA, E. **O futuro alternativo das prisões**. Editora Forense, Rio de Janeiro 2002.

ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar na prisão para além das grades**: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. (Tese de Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara: UNESP, 2002.

ONOFRE, E. M. C. O exercício da docência em espaços de privação de liberdade. **Comunicações**, Ano 18, n. 2. jul.-dez., 2011. Piracicaba: 2011, p. 37-46.

ONU, **Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, 1948**. Disponível em: <https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao/>. Acesso em: 03 set. 2019.

PAIVA, J. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. *In*: MACHADO, M. M. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília: INEP, 2009.

PAIVA; MACHADO; IRELAND (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília: 2007.

PARDO, P. et al. EAD como ferramenta transformadora de vidas: O caso da penitenciária estadual de Maringá. *In*: **Congresso Internacional de Educação a Distância**, 2011, Manaus: ABED, 2011. p. 1 - 10. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/>. Acesso em: 09 out. 2019.

PEREIRA, A. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 217-252, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i24.6657>. Acesso em: 07 out. 2019.

PINEL, H.; COLODETE, P. R.; PAIVA, J. S. Pedagogia Social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias. **Conhecimento em Destaque**, Serra, ES, v. 01, n. 02, jul./dez. 2012.

RAMALHO, J. R. **Mundo do crime**: a ordem pelo avesso. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

RIO DE JANEIRO. **Decreto Estadual nº. 8897**: Regulamento do Sistema Penal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 1986.

RIO DE JANEIRO. **Plano Estadual de Educação**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2009.

RIO DE JANEIRO. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual José Lewgoy**: "Memória e letramento: construção da autoria" – triênio 2017-2019. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2017.

RIO DE JANEIRO. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2018.

RIBEIRO, V. M. Breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil. *In*: RIBEIRO, Vera Maria Masagão (org.) **Educação de jovens e adultos**: Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

RIBEIRO, V. M. Referências internacionais sobre avaliação da educação de jovens e adultos. *In*: CATELLI JR. *et al.* (org.). **A EJA em xeque**: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI. São Paulo, Global/Ação Educativa, 2014, p. 17-38.

SALLA, F. **As prisões em São Paulo (1822-1940)**. São Paulo: Annablume, 1999.

SALLA, F. **Os impasses da democracia brasileira**: o balanço de uma década de políticas para as prisões no Brasil. Lusitopie: Brasil, 2003.

SANT'ANNA, M. A. Trabalho e conflitos na Casa de Correção do Rio de Janeiro. *In*: Maia, Clarissa N.; Sá Neto, Flávio de; Costa, Marcos; Bretas, Marcos. (org.). **História das Prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SANTOS, J. J. R. Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas. **Práxis educacional** v.6, n.8 (p.157-176) jan/jun 2010.

SILVA, R.; NETO, J.C.S.; MOURA, R. (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, vol. 1. 3ª edição, 2014.

SILVA, R.; MOREIRA, F. A. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Revista Em Aberto**, INEP, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011.

SILVA, R. **A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade.** São Paulo: Feusp (tese de doutoramento), 2001.

SILVA, R. A Pedagogia Social em construção no Brasil. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto: 2009. V. 8, série 1, p. 148-162 15.

SILVA, R. **Educação em Prisões:** apontamentos para um Projeto Político Pedagógico. Congr. Intern. Pedagogia Social, 2012.

SILVA, R. Os fundamentos freirianos da Pedagogia Social em construção no Brasil. Pedagogia Social. **Revista Interuniversitária**, 2016, 27, p. 179-198.

SILVA, R. Formação de professores para espaços não escolares e a regulamentação da Educação Social como profissão no Brasil. *In:* SLAVEZ; SOUZA. (org.). **Formação de professores no Brasil:** tendências, cenários e aspectos culturais. 1 ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018, v. 1, p. 17-42.

SOUZA, J. P. M. **A escola na prisão:** uma abordagem crítica sob a ótica do profissional em educação. Tese de Doutorado em Memória Social. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO. Rio de Janeiro: 2017.

SOUZA, L. G. de. Análise jurídica do sistema penitenciário brasileiro à luz dos Tratados Internacionais em Direitos Humanos. **Revista Direito em Ação**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 1-21, jan./jun.2015.

SOUZA NETO, J. C. O educador social em espaços de aprendizagem não escolar. *In:* ANDRADE, M. S; BARONE, L. C. M. **Aprendizagem contextualizada.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013, p. 57-58.

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.

VASCONCELOS, A. S. F. **A saúde sob custódia:** um estudo sobre agentes de segurança penitenciária no Rio de Janeiro. Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 2000. 66 f. Mestrado (mestrado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2000.

VAZ, S. **Colecionador de Pedras.** São Paulo: Global, 2013.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico, Conselho Escolar e Conselho de Classe: instrumentos da organização do trabalho. *In: XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro, I Colóquio Ibero-Americano de políticas e administração da educação.* Porto Alegre: ANPAE, 2007.

VIEIRA, E. L. G. **A construção da memória da cultura escolar prisional:** uma análise do espaço, das práticas pedagógicas e das interações no Colégio Estadual Mário Quintana. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, 2014.

XAVIER, L. N.; GOMES, A. C.; HANSEN, P. S.; FARIA FILHO, L. M.; PINTASILGO, J. Interfaces entre a história da educação e a história social e política dos intelectuais: conceitos, questões e apropriações. *In: GOMES, Â. C.; HANSEN, P. S. (org.). Intelectuais Mediadores: práticas culturais e ação política.* 1ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, v. 1, p. 464-486.

SOBRE A AUTORA

Taíza da Silva Gama

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Política Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui bacharelado em Direito e licenciaturas em Letras e Sociologia. É pesquisadora do Laboratório de Serviço Social, Movimentos Sociais e novos Projetos Societário (LASSAL) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade - GEPÊPrivação.

E-mail: taiza_gama@hotmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

abusos 26, 28, 30
alfabetização 42, 71, 72, 97, 98, 152
aprendizagem 15, 53, 68, 79, 80, 82, 103, 105, 113, 121, 122, 127, 130, 164
assistência educacional 17, 46, 49, 50, 152
ato pedagógico 53

B

burocracia 19, 110, 149

C

cidadania 60, 63, 64, 127, 129, 151
Constituição 15, 36, 37, 41, 60, 63, 69, 122, 124, 125, 126, 156
controle social 25, 155
conventos 31, 32
criminosos 28, 29, 30, 34

D

DEPEN 16, 17, 20, 38, 40, 42, 44, 45, 46, 157
desafios educacionais 82
direito fundamental 60
diversidade cultural 46, 51

E

educação 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 32, 41, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

educação a distância 49, 62, 70, 80
educação continuada 67
educação de adultos 67, 68, 123
educação formal 41, 49, 52, 90
educação não-formal 52
educação nas prisões 18, 21, 22, 23, 26, 28, 47, 52, 53, 59, 60, 62, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 99, 104, 112, 113, 122, 124, 125, 131, 133, 134, 135, 138, 147, 149, 162, 164
educação superior 56, 70, 144
encarcerados 16, 17
ensino 13, 15, 17, 26, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 77, 78, 79, 80, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 92, 94, 102, 103, 104, 105, 112, 113, 115, 121, 122, 124, 125, 127, 130, 132, 138, 139, 142, 143, 148, 151, 152, 153, 163
ensino fundamental 13, 41, 42, 46, 55, 62, 63, 67, 69, 70, 71, 77, 80, 115, 143, 163
ensino médio 41, 55, 62, 67, 142, 152
ensino profissional 46
escola 14, 31, 48, 66, 94, 110, 111, 112, 113, 114, 119, 120, 121, 122, 128, 130, 132, 136, 137, 140, 144, 145, 146, 150, 151, 152, 162, 164
escolarização 41, 43, 71, 79, 97, 113, 123
escravos 36, 40
estado 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 30, 44, 45, 46, 47, 51, 54, 55, 56, 58, 74, 79, 84, 87, 88, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 104, 109, 113, 115, 124, 125, 133, 140, 144, 147, 160
execução penal 21, 26, 46, 65, 73, 76, 78, 84, 88, 89, 93, 137
F
formação dos professores 52, 131, 135

H

história social 53, 165
homens livres 36

I

INFOPEN 20, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 157
insegurança 26
instâncias de poder 26
instituições totais 32

L

LDB 65, 66, 67, 69, 70, 85, 94, 113, 121, 122, 124, 157
legislação 36, 37, 49, 62, 68, 77, 83, 84, 94
letramento 113, 126, 130, 163

liberdade 12, 13, 17, 21, 23, 24, 26, 31, 34, 38, 41, 42, 43, 51, 54,
56, 58, 60, 63, 64, 65, 67, 71, 72, 73, 74, 76, 82, 83,
84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 102, 103, 105, 114,
121, 124, 129, 141, 148, 149, 150, 153, 156, 159, 161,
162, 164

M

Manicômios 31, 160
memória 113, 130, 143, 144, 147, 158, 162, 165
Ministério da Educação 69, 70, 71, 83, 84, 86, 96, 157, 162, 164
mortificação 31, 32

N

novas tecnologias de ensino 49, 62

O

OEI 21
ONU 21, 61, 162

P

PNE 69, 70, 82
poder 13, 26, 28, 34, 58, 65, 66, 69, 143, 144, 149
política 12, 13, 18, 21, 23, 24, 28, 64, 65, 66, 72, 77, 78, 80, 81, 83,
84, 88, 89, 90, 93, 102, 103, 131, 135, 148, 150, 157,
159, 160, 162, 165

política educacional 18, 102, 148

políticas públicas 17, 21, 26, 40, 46, 75, 82, 84, 88

população prisional 13, 17, 18, 22, 40, 41, 43, 44, 54, 71, 73, 74,
86, 109, 148

presos 14, 16, 18, 21, 22, 25, 26, 28, 30, 36, 37, 38, 40, 41, 45, 46,
48, 49, 54, 56, 60, 62, 68, 73, 76, 80, 84, 89, 90, 93,
98, 111, 115, 123, 124, 144, 158

prisão disciplinar 36

prisões 17, 44, 45, 47, 49, 52, 54, 74, 75, 77, 78, 81, 82, 95, 96, 98,
100, 101, 106, 110, 113, 115, 121, 136, 138, 147, 149, 155,
157, 160, 163, 164

prisões coloniais 40

R

reclusão 36
regime de isolamento 30

S

saberes/poderes 33
SEAP 14, 20, 47, 54, 56, 57, 58, 87, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 111, 112,
120, 131, 134, 137, 140, 144, 147, 152

SEEDUC-RJ 20

sistema escolar 46

sistema prisional 16, 18, 20, 21, 24, 25, 28, 31, 32, 39, 45, 52, 53,
54, 55, 56, 57, 58, 78, 79, 80, 84, 87, 95, 103, 104,
107, 112, 113, 120, 124, 125, 131, 135, 139, 144, 149, 153,
155, 158, 160, 162

sociedade 12, 15, 16, 17, 21, 23, 24, 25, 27, 31, 32, 33, 47, 58, 64, 65,
67, 69, 71, 73, 75, 76, 77, 82, 83, 88, 123, 127, 149,
150, 151, 155, 158

sociedade disciplinar 33

sociedade do conhecimento 82

superlotação 24, 26, 139, 146

T

trabalho nas prisões 30

www.pimentacultural.com

Limites
e possibilidades
do exercício
do Direito
à Educação
nas Prisões
do Estado
do Rio de Janeiro