

emberto

COMITÊ EDITORIAL

Osmar Fávero (UFF) – Coordenador
Jacques Therrien (UFCE)
Marília Gouvea de Miranda (UFG)
Marisa Vorraber Costa (UFRGS)
Romualdo Portela (USP)
Rosa Helena Dias da Silva (Ufam)
Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)
Walter Garcia (CNPq)

CONSELHO EDITORIAL

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)
Alceu Ferraro (UFPEL)
Ana Maria Saul (PUC-SP)
Celso de Rui Beisiegel (USP)
Cipriano Luckesi (UFBA)
Delcele Mascarenhas Queiroz (Uneb)
Dermeval Saviani (USP)
Guacira Lopes Louro (UFRGS)
Heraldo Marelim Vianna (FCC)
Jader de Medeiros Brito (UFRJ)
Janete Lins de Azevedo (UFPE)
Leda Scheibe (UFSC)
Lisete Regina Gomes Arelaro (USP)
Magda Becker Soares (UFMG)
Maria Clara di Pierro (Ação Educativa)
Marta Kohl de Oliveira (USP)
Miguel Arroyo (UFMG)
Nilda Alves (UERJ)
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (UFSCar)
Rosa Helena Dias da Silva (Ufam)
Waldemar Sguissardi (Unimep)

Educação em prisões

Timothy D. Ireland (Organizador)

em
bert
o

© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

Assessoria Técnica de Editoração e Publicações

Programação Visual

Editor Executivo Rosa dos Anjos Oliveira | rosa.oliveira@inep.gov.br

Revisão

Português Aline Ferreira de Souza | aline.souza@inep.gov.br
Antonio Bezerra Filho | antonio.bezerra@inep.gov.br
Josiane Cristina da Costa Silva | josiane.costa@inep.gov.br
Rita Lemos Rocha | rita.rocha@inep.gov.br
Roshni Mariana de Mateus | roshni.mateus@inep.gov.br
Inglês Sheyla Carvalho Lira

Normalização Bibliográfica Rosa dos Anjos Oliveira | rosa.oliveira@inep.gov.br

Diagramação e Arte-Final Raphael C. Freitas | raphael@inep.gov.br

Tiragem 2.300 exemplares.

Estagiárias Rayane Mendes da Silva
Thalyta Bosi de Oliveira

Em Aberto online

Gerente/Técnico Operacional: Marcos de Carvalho Mazzoni Filho | marcos.mazzoni@inep.gov.br

Editoria Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, Térreo
CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3072
editoracao@inep.gov.br - editoria.emaberto@inep.gov.br – <http://www.emaberto.inep.gov.br>

Distribuição Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, 2º Andar
CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3062
publicacoes@inep.gov.br – <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

EM ABERTO: é uma publicação monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Indexada em: Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

Publicado em abril de 2012.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1,
(nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular. Irregular até 1985. Bimestral 1986-1990.
Suspensa de jul. 1996 a dez. 1999.
Suspensa de jan. 2004 a dez. 2006
Suspensa de jan. a dez. 2008

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (online)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

apresentação 9

enfoque

Qual é a questão?

Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios

Timothy D. Ireland (UFPB) 19

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Ter tempo não basta para que alguém se decida
a aprender

Marc de Maeyer (Especialista em Educação
em Prisões, Bélgica) 43

O direito à educação das pessoas privadas
de liberdade

Vernor Muñoz (Relator Especial da ONU sobre
o Direito à Educação, Costa Rica) 57

- Direito à educação de jovens privados de liberdade:
a experiência do ProJovem Urbano em unidades prisionais
Alexandre Aguiar (UFMG) 75
- O projeto político-pedagógico para a educação em prisões
Roberto da Silva (USP)
Fábio Aparecido Moreira (GepêPrivação) 89
- Reinvenções da vida em escritas na prisão
Heleusa Figueira Câmara (Uesb) 105
- Educação de mulheres em situação de privação de liberdade
Eunice Maria Nazareth Nonato (Centro Universitário Metodista
Izabela Hendrix)..... 127
- A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema
penitenciário brasileiro
Elionaldo Fernandes Julião (Uerj) 141

resenhas

- Uma janela para a esperança
Carlos Humberto Spezia 159

SWEENEY, Megan. *Reading is my window: books and the art of reading in women's prisons*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2010.

- Educação em prisões na América Latina: elementos de análise
Helen Halinne Rodrigues de Lucena 163

RANGEL, Hugo (Coord.). Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones: notas para el análisis de la situación y la problemática regionales. Paris: Centre International d'Études Pédagogiques (Ciep), 2009. 312 p. Disponível em: <http://www.redlece.org/Hugo_Rangel_version_final.pdf>. Acesso em: 12 set. 2011.

bibliografia comentada

- Bibliografia comentada sobre educação em prisões
Timothy D. Ireland (UFPB) 163

summary

presentation 9

focus

What's the point?

Education in prisons in Brazil: rights, contradictions
and challenges

Timothy D. Ireland (UFPB) 19

points of view

What other experts think about it?

Having time is not enough to decide to learn

Marc de Maeyer 43

The right to education for people deprived of liberty

Vernor Muñoz 57

| | |
|--|------------|
| The right to education for young people deprived of liberty: the “ProJovem Urbano” experience in prison units Alexandre Aguiar (UFMG) | 75 |
| A political-pedagogical project for education in prisons Roberto da Silva (USP) Fábio Aparecido Moreira (GepêPrivação) | 89 |
| Reinventions of life in prison writings Heleusa Figueira Câmara (Uesb) | 105 |
| Education for women deprived of liberty Eunice Maria Nazarethe Nonato (Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix) | 127 |
| Re-socialization by means of education and labor in the Brazilian penitentiary system Elionaldo Fernandes Julião (Uerj) | 141 |

reviews

| | |
|---|------------|
| A window to hope Carlos Humberto Spezia | 159 |
|---|------------|

SWEENEY, Megan. *Reading is my window: books and the art of reading in women’s prisons*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2010.

| | |
|--|------------|
| Education in prison in Latin America: elements of analysis Helen Halinne Rodrigues de Lucena | 163 |
|--|------------|

RANGEL, Hugo (Coord.). Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones: notas para el análisis de la situación y la problemática regionales. Paris: Centre International d’Études Pédagogiques (Ciep), 2009. 312 p. Disponível em: <http://www.redlece.org/Hugo_Rangel_version_final.pdf>. Acesso em: 12 set. 2011.

Annotated bibliography

| | |
|--|------------|
| Annotated bibliography on education in prisons Timothy D. Ireland (UFPB) | 163 |
|--|------------|

apresentação

Se para muitos sistemas de educação regular a educação de qualidade para todos ainda não é uma realidade, muito menos o é para a educação de jovens e adultos oferecida nas prisões. De um lado, existe uma demanda potencial (e crescente) que supera a oferta disponível na maioria das prisões – a dimensão quantitativa; de outro, uma questão problemática: qual seria uma educação socialmente relevante para os jovens e adultos reclusos? Todavia, apesar das contradições e dificuldades enfrentadas, existe um número crescente de práticas promissoras no campo da educação formal e não formal em prisões, práticas essas ofertadas por governos e pela sociedade civil, que buscam atender as demandas identificadas entre a população carcerária.

Nos últimos anos (2009-2011), houve avanços significativos no reconhecimento do papel potencial da educação e formação para o processo de ressocialização e como direito humano fundamental de pessoas privadas de sua liberdade e condenadas por atos criminosos. As Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, que vinham sendo discutidas desde o Seminário Nacional de 2007, foram finalmente aprovadas – inicialmente pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), em março de 2009, e depois pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em março de 2010. Em novembro de 2011, a presidente Dilma Rousseff assinou o Decreto Presidencial (nº 7.626) que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Peesp) com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais. O Peesp contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), educação profissional e

tecnológica e educação superior. Como tem acontecido em muitos momentos e áreas de atuação na história contemporânea do Brasil, o arcabouço legal e normativo constitui um referencial mais avançado que a prática na maioria dos sistemas prisionais estaduais.

Os artigos e ensaios que compõem este *Em Aberto* apresentam um amplo leque de práticas de aprendizagem e educação para uma população composta de mulheres e homens (jovens, adultos e idosos). Assim, ao explorar a oferta da educação no âmbito carcerário, contextualizamos essa discussão no campo mais amplo da educação e formação de jovens e adultos, compreendendo a educação em prisões como uma expressão da EJA desenvolvida para uma população específica. A Rede Latino-Americana de Educação em Prisões (Red Latinoamericana de Educación en Contextos de Encierro – RedLECE) defende o emprego do conceito “educação para jovens e adultos em situações de privação de liberdade”. Ao extrapolar a dimensão escolar da prática educativa, os artigos apresentados expressam a largura e a profundidade do conceito da educação na perspectiva de um processo de aprendizagem ao longo da vida que se fundamenta no entendimento de que a aprendizagem acontece não somente em qualquer idade, mas também em múltiplos espaços e por meio de um leque abrangente de atividades.

Os autores que colaboram com este número da revista *Em Aberto* possuem uma diversidade e riqueza de experiências e variadas formações acadêmicas, baseiam-se em práticas brasileiras e internacionais e desenvolvem seus estudos sob distintas perspectivas. Não existem consensos simplistas num campo complexo e polêmico por natureza, no entanto, há dois elementos comuns a todos: o reconhecimento do poder potencial da educação para mudar perspectivas de vida e o direito inalienável de todos à educação, entendida crescentemente como aprendizagem ao longo da vida.

Na seção *Enfoque*, Ireland argumenta que a crescente aceitação da importância da educação no contexto prisional brasileiro coabita com o reconhecimento de potenciais contradições e dilemas que não são facilmente resolvíveis: demandas da segurança *versus* demandas da educação; a compreensão da educação como processo emancipatório e democratizante para esse público; aprendizagens necessárias para sobreviver no ambiente prisional *versus* aprendizagens necessárias para a reintegração na sociedade; “desaprendizagens” impostas pelo ambiente prisional *versus* aprendizagens necessárias para sobreviver “lá fora”. Como componente fundamental do processo de ressocialização, o autor frisa que a oferta de educação para a população carcerária – em geral, jovens com baixa escolaridade e precária qualificação profissional – não pode se restringir à escolarização e precisa ser articulada com outras ações formativas e assistenciais.

Os autores dos primeiros dois artigos da seção *Pontos de Vista* são, respectivamente, belga e costarriquenho. Marc de Maeyer, formado em Sociologia Urbana e Filosofia, argumenta que a demanda por educação no presídio é rara e quase sempre promovida por pessoas de fora. Com base na sua larga experiência

internacional no campo prisional, Maeyer frisa a importância de desenvolver atividades voltadas para o campo da educação não formal, destacando o potencial da biblioteca como espaço de aprendizagem e de socialização. Para o autor, tanto os educadores ou voluntários quanto os agentes da execução penal devem ser formados para terem “atitudes educacionais”, pois refletir sobre educação em prisões é, também, repensar o papel social desse estabelecimento. No presídio, o contexto é o oposto de um ambiente educador, por isso, ao propor meios para transformá-lo em espaço educativo, Maeyer lembra o papel fundamental que a família desempenha nesse trabalho de recuperar a motivação da pessoa presa para aprender e participar dos processos educativos de sua prole. O autor fundamenta as suas reflexões em 15 anos de experiência internacional como pesquisador e vice-diretor do Observatório Internacional de Educação em Prisões.

Vernor Muñoz é formado em Letras, com especialização em Direitos Humanos e Filosofia e doutorado em Educação. De 2004 a 2010, atuou como relator especial das Nações Unidas sobre o direito à educação, dedicando atenção especial para a situação de grupos e pessoas que têm sido excluídos e discriminados historicamente das oportunidades educativas em âmbito internacional. O seu artigo se baseia num informe apresentado ao Conselho de Direitos Humanos, em 2009, sobre o caso da violência endêmica do direito à educação de pessoas privadas da liberdade. No texto, Muñoz utiliza fontes secundárias de dados e respostas a um questionário enviado a governos e organizações não governamentais, relacionado com as obrigações estabelecidas nos instrumentos de direito internacional de direitos humanos. Para o autor, a educação pode ser compreendida como uma ferramenta com poder de provocar mudanças – para diminuir a reincidência e facilitar a reintegração e o acesso ao mercado de trabalho ao ser colocado em liberdade –, no entanto, ela é um imperativo em si. Conclui que a privação de liberdade deveria ser o último recurso, justificando sua posição nas consequências adversas que o encarceramento tem sobre o preso, sua família e a comunidade em termos econômicos, sociais e psicológicos.

Em seu artigo sobre a implementação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano) em Unidades Prisionais (PUJP), Alexandre Aguiar avalia um programa experimental desenvolvido em dois Estados da Região Norte, Acre e Pará, e um no sudeste, Rio de Janeiro. Os dados, de natureza predominantemente qualitativa, foram coletados por meio de grupos focais e de entrevistas com gestores, educadores, alunos, agentes penitenciários e diretores de unidades penais como parte de sua pesquisa de doutorado. Desenvolvido como projeto que visa aumentar a escolaridade e a qualificação profissional de jovens de 18 a 29 anos, o PUJP é um dos poucos projetos direcionados especificamente a esse público-alvo, que compõe quase 60% da população carcerária brasileira. Também representa uma iniciativa que busca uma interação entre diferentes setores por envolver educação e formação para o mundo do trabalho. Aguiar frisa a importância da terceira dimensão do projeto, que procura aproximar os jovens de suas comunidades de origem, de suas famílias e da sociedade em geral por meio do terceiro eixo do programa “Participação Cidadã”.

Para Roberto da Silva e Fábio Aparecido Moreira, a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais, em 2009, abriu o caminho para uma discussão em torno da pertinência de um projeto político pedagógico (PPP) para o sistema penitenciário brasileiro, assentado nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e da Lei de Execução Penal. Tomando a Pedagogia do Oprimido de Freire como a sua inspiração teórica, o artigo explora a especificidade do PPP para o contexto prisional ancorado na experiência dos Estados de Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Mato Grosso. Na opinião dos autores, a elaboração do PPP para a educação em prisões possibilita conceber esse instrumento educacional como meio de ressignificação do sentido historicamente atribuído ao crime, à pena e à prisão no Brasil, a partir do momento que se coloca a educação e seus objetivos como elemento importante para a reabilitação penal. Os autores desafiam o leitor a refletir sobre como transformar carcereiros em educadores e presos em alunos e fazer da prisão um espaço de aprendizagem.

Ao apresentar o seu estudo de caso sobre práticas de incentivo à leitura e à escrita em presídios, Heleusa Câmara analisa como prisioneiros neoleitores registram o que se considera importante e não cabe no laudo policial. Da escrita à impressão do livro, há uma construção compartilhada que pode ser pensada como fonte e método para a discussão das representações sociais e reinvenções da vida. O estudo faz parte do projeto cultural e educativo *Letras de Vida: escritas de si* iniciado nos espaços carcerários de Vitória da Conquista, Bahia, em 1992. De um lado, a autora conclui que o fato de o detento escrever sua história pessoal fortalece sua autoestima e lhe confere visibilidade, de outro, o projeto dá voz aos excluídos sociais permitindo, por parte do leitor, uma revisão de seus preconceitos e afirmações categóricas ligadas aos transgressores. Práticas do tipo apresentado por Heleusa Câmara constituem espaços educacionais para autores e leitores, e suas produções frequentemente narram problemas sociais e descrevem realidades que a maior parte da sociedade prefere desconhecer.

Experiências de ensino superior no cárcere são raras no Brasil e, especialmente, quando o público atendido é feminino e composto de agentes e presas estudando na mesma sala de aula. O estudo de caso apresentado por Eunice Nonato é baseado numa pesquisa realizada no Presídio Feminino Madre Pelletier, localizado em Porto Alegre/RS, no período de 2006 a 2009, utilizando entrevistas com presidiárias, agentes penitenciárias e demais funcionários e registros realizados em diário de campo. Empregando a matriz teórica da sociologia das ausências e das emergências elaborada por Boaventura de Sousa Santos, a autora mostra que, mesmo no contexto prisional, motivos internos e externos ao cárcere influenciam sobre a capacidade de a presa acompanhar o curso até o fim. Em conclusão, afirma que, ainda que a pessoa inserida no processo educativo “mude” as práticas comportamentais perante a sociedade, as estruturas familiares e sociais às quais ela retornará após o cumprimento da pena continuam as mesmas por não terem sido alcançadas por tal processo socioeducativo. Dessa forma, a educação oferecida no contexto do cárcere tanto colabora para a inclusão social em alguns espaços quanto exclui de outros, o que ocasiona novos enfrentamentos, desafios e dilemas.

O último artigo na seção *Pontos de Vista*, de Elionaldo Julião, também apresenta alguns resultados de uma pesquisa de doutorado concluída em 2009. Partindo do propósito de verificar o impacto de programas de educação e qualificação profissional na reinserção social do preso como parte das políticas públicas de ressocialização na execução penal brasileira, Julião destaca a duplicidade do discurso. De um lado, há evidências concretas de uma concepção de tratamento penitenciário calcado nos direitos humanos; de outro, a lógica inexorável da segregação como resposta para a crescente violência se opõe aos processos formativos que se baseiam no objetivo da ressocialização. Mesmo no discurso da ressocialização, o autor identifica duas tendências: uma que acata os programas educativos e formativos por servirem como forma de ocupar o tempo ocioso em excesso no espaço prisional e outra que aposta nos mesmos programas como meio para ressocializar e recuperar os apenados. Julião conclui afirmando o direito de toda pessoa à educação e ao trabalho como elemento fundamental para o desenvolvimento humano e defendendo a urgência de uma reforma total na legislação penal vigente e na política de execução penal.

Na seção *Resenhas*, apresentamos dois livros com perspectivas bastante distintas. O primeiro tem como tema a questão da leitura nos presídios femininos norte-americanos. Fundamentada em 94 entrevistas com presas em três Estados, a autora, Megan Sweeney, mostra a importância da leitura para a aprendizagem das mulheres encarceradas como conexão com o mundo fora das grades. Apesar dos contextos diferentes, Carlos Humberto Spezia, em sua resenha, aponta várias semelhanças com o sistema prisional brasileiro: os acervos de livros são limitados, a grande maioria das mulheres é afrodescendente e a leitura em prisões não é vista como direito, mas como favor, premiação, recompensa para o bom comportamento, uma forma de manter as mulheres ocupadas. No segundo livro, Hugo Rangel apresenta os resultados de um levantamento sobre a situação da educação em prisões na América Latina desenvolvido com o apoio dos países membros da Rede Latino-Americana de Educação em Prisões (RedLECE). O *Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones* tem o grande mérito de representar o registro mais completo das políticas penitenciárias do continente e aponta a precariedade e a baixa qualidade da oferta de educação de adultos nos sistemas penitenciários, o financiamento inadequado, a descontinuidade de programas, a falta de formação específica para os profissionais e a inexistência de bibliotecas na grande maioria dos presídios. Na sua resenha, Helen Lucena frisa a importância do estudo em dar maior visibilidade para o tema, apesar da dificuldade de acessar dados confiáveis.

Por último, a *Bibliografia Comentada* apresenta uma seleção de livros, artigos, vídeos, relatórios, teses, pareceres e portais nacionais e internacionais. A grande maioria produzida nos últimos 10 anos, exceto o livro de Maria Salete Van der Poel *Alfabetização de adultos: sistema Paulo Freire – estudos de caso num presídio*, baseado em sua pioneira dissertação de mestrado, concluído em 1979. Essa seleção é complementada pelas ricas referências bibliográficas contidas no final de cada artigo.

Concluimos com três agradecimentos: aos autores pelas suas valiosas contribuições a este número da revista *Em Aberto*, ao Comitê Editorial por ter aceitado a proposta sobre uma temática que mobiliza visões não convergentes, campo difícil para se atingir unanimidades, e à Unesco pelo apoio com as traduções dos dois artigos originalmente em francês e espanhol. Esperamos que os textos aqui publicados contribuam para aprofundar, elucidar e alimentar o debate sobre uma questão que não pode ser ignorada numa sociedade moderna e democrática.

Timothy D. Ireland
Organizador

Qual é a questão?

erfoque

Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios

Timothy D. Ireland

Resumo

O contexto prisional apresenta aparentes antíteses e contradições para o desenvolvimento de processos educativos. A educação busca contribuir para a plena formação e a libertação do ser humano, enquanto o encarceramento visa privar as pessoas da convivência social normal e mantê-las afastadas do resto da sociedade. No entanto, ao perder a sua liberdade, a pessoa presa não perde o seu direito à educação e a outros direitos humanos básicos. Como componente fundamental do processo de ressocialização, a oferta de educação para a população carcerária – em geral, jovens com baixa escolaridade e precária qualificação profissional – não pode se restringir à escolarização e precisa ser articulada com outras ações formativas e assistenciais. Este artigo discute essas questões no contexto brasileiro contemporâneo.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; educação em prisões; direito à educação; aprendizagem ao longo da vida.

Abstract

Education in prisons in Brazil: rights, contradictions and challenges

The prison context presents apparent antitheses and contradictions for the development of educational processes. Education seeks to contribute to the full development and liberation of human beings while imprisonment aims to deprive people of normal social contact and maintain them separate from the rest of society. However, when deprived of liberty the prisoner does not lose the right to education nor to other basic human rights. As a fundamental component of the resocialization process, the supply of education to the prison population – in general, young people with low levels of schooling and precarious vocational qualifications – cannot be restricted to schooling and needs to be articulated with other formative and remedial actions. This article discusses these questions in the contemporary Brazilian context.

Keywords: youth and adult education; education in prisons; right to education; lifelong learning.

Ao conjugar os conceitos de educação e prisão, enfrentamos aparentes antíteses e contradições. A educação busca expandir os horizontes físicos, éticos e intelectuais, contribuindo para o pleno desenvolvimento e a libertação do ser humano. Nas palavras de Sader (2007, p. 80), “educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão. [...] Educar é assumir a compreensão do mundo, de si mesmo, da interrelação entre os dois”.

Ao privar uma pessoa da sua liberdade, encarcerando-a, pretende-se retirá-la da convivência social normal, retendo-a num espaço criado exclusivamente para mantê-la afastada do resto da sociedade. Quando se priva uma pessoa da sua liberdade, o processo de “compreensão do mundo, de si mesmo, da interrelação entre os dois” se torna mais problemático. Existem filtros que complexificam uma compreensão da realidade externa que resulta num processo de fragmentação das interrelações entre o mundo externo e o mundo interno do preso.

Ao sair do seu confinamento, “a primeira coisa a se perceber [...] é que tudo o que conhecêramos já não existe mais. Restam apenas cacos partidos de lembranças na memória. Inúteis para a gravidade das atuações necessárias no presente” (Mendes, 2006, p. 3-4). O mundo externo mudou, o mundo intramuros aparentemente não.

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

Nesse debate da questão da educação em prisões no Brasil – direito, contradições e desafios –, pretendemos explorar primeiro algumas explicações para o evidente crescimento da violência e da criminalidade que resultou, em anos recentes, num aumento assustador da população carcerária não somente no Brasil, mas também na América Latina em geral. A seguir, discutiremos os principais argumentos apresentados para defender a importância e a necessidade de garantir a oferta de programas educacionais no sistema penitenciário, enfocando a questão dos direitos humanos fundamentais e especialmente o direito à educação. Ao explorar a oferta da educação no contexto carcerário, consideramos necessário inserir essa discussão no campo mais amplo da educação e formação de jovens e adultos, defendendo o argumento de que a educação em prisões constitui uma expressão da educação de jovens e adultos desenvolvida para uma população específica. A Rede Latino-Americana de Educação em Prisões (RedLECE)¹ defende o emprego do conceito “educação para jovens e adultos em situações de privação de liberdade”. Também traçaremos, em linhas amplas, algumas características do contexto prisional e da população que o ocupa. Por último, analisaremos a política recente de educação em prisões a partir do ano 2005.

O texto toma como base a experiência do autor como gestor público no período do estudo, com responsabilidade sobre educação em prisões, e como consultor de um organismo internacional, que inclui a temática entre suas preocupações. A conjugação dessas duas experiências permitiu-me não somente explorar as interfaces entre políticas, programas e ações nacionais, regionais e internacionais, mas também participar de seminários e debates, elaborar projetos, visitar presídios,² conversar com presos e pessoas responsáveis pela execução penal (agentes, diretores, outros profissionais que operam no espaço prisional) e acompanhar as discussões sobre a estruturação da educação nas penitenciárias brasileiras.

Violência, criminalidade e encarceramento

A América Latina é reconhecida como a região mais desigual do mundo em termos da distribuição de riqueza e renda. Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal, 2010, p. 14), as enormes lacunas entre ricos e pobres nos países latino-americanos podem ser mensuradas comparando-se a renda dos quatro decis mais pobres, menos de 15% da renda total, com a renda do decil mais rico, que abraça aproximadamente um terço da renda total. Dados de 2008 revelam que a renda *per capita* do quintil mais rico é, em média, 20 vezes mais alta do que é para o quintil mais pobre, e em Honduras, por exemplo, chega a 33 vezes. Em 2009, 33,1% da população (183 milhões em termos absolutos) viviam em pobreza, dos quais 13,3%

¹ A Red Latinoamericana de Educación en Contextos de Encierro (RedLECE), criada em 2006 dentro do marco do projeto EUROsociAL, financiado pela Comissão Européia, caracteriza-se por ser uma rede governamental, da qual participam os seguintes países: Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Honduras, México, Paraguai, Peru e Uruguai.

² Ao longo dos últimos seis anos, visitamos as penitenciárias federais em Catanduvas e em Porto Velho e diferentes categorias de prisão nos Estados do Ceará, Goiás, Minas Gerais, Pernambuco, São Paulo, Rio Grande do Sul, Rondônia e no Distrito Federal.

(74 milhões) viviam em condições de extrema pobreza. Não há dúvida de que essa desigualdade econômica brutal, que leva a uma exclusão social especialmente dos grupos mais vulneráveis, termina acentuando níveis crescentes de violência e criminalidade.

Rangel (2009a, 2009b) sugere que essa situação se agrava porque os sistemas de justiça são disfuncionais ante a criminalidade. Argumenta que essa disfuncionalidade em muitos países em vias de desenvolvimento ou emergentes não se deve tanto a questões econômicas, mas à fragilidade da evolução dos processos democráticos, pois “la evolución de los sistemas de justicia corresponde más bien a la evolución de las instituciones democráticas que a su vez encuentran condicionantes y factores diversos tanto de orden social como político en cada país y sociedad” (Rangel, 2009a, p. 27). Claramente no caso de muitos países do continente, a história recente de regimes autoritários e militares pesa bastante.

Ao mesmo tempo, Rangel aponta duas políticas vistas como reações/respostas ao aumento dessa violência e criminalidade, mas cujo resultado mais concreto tem sido o crescimento assustador da população carcerária na grande maioria dos países do continente e da Europa.³ De um lado, o que se tem convencionado como o “penitenciário”, entendido como o uso indiscriminado do encarceramento e de penas severas para resolver os problemas sociais e de segurança pública, fato corroborado por Lemgruber (*apud* Sauer, 2010, p. 9), para quem “as taxas de encarceramento por 100.000 habitantes aumentaram, basicamente, porque os diferentes países adotaram legislações mais duras em dois momentos: na condenação (impondo penas mais longas) e na liberação de presos (limitando os benefícios que abreviavam as penas)”;⁴ de outro lado, o uso excessivo de prisão preventiva também tem contribuído dramaticamente para aumentar a população encarcerada. No Brasil, o número de presos provisórios aguardando julgamento representa 43% da população encarcerada.⁵

No caso do Brasil, Dallari (2007, p. 31) busca as raízes da desigualdade e da exclusão na história colonial, começando com a relação entre os invasores portugueses e os índios, que resultou no extermínio de milhões de índios ao longo dos séculos seguintes. Dallari segue lembrando o período de escravidão, que, mesmo sendo abolida em 1888, deixou “os negros libertados, sem dinheiro e sem preparação profissional, [...] abandonados à sua própria sorte, [passando] a constituir um segmento marginal da sociedade”. Apesar do avanço que a Constituição Federal de 1988 representou enquanto consolidação dos instrumentos fundamentais da democracia, “a marginalização social e os desníveis regionais são imensos e a discriminação econômica e social é favorecida e protegida por aplicações distorcidas de preceitos legais ou simplesmente pela não aplicação de dispositivos da Constituição” (p. 46). O arcabouço jurídico democrático existe, mas sujeito às pressões de uma estrutura socioeconômica que continua favorecendo os ricos e penalizando os pobres.

³ Num período de 18 anos, a população encarcerada da Espanha cresceu de 35.200 para 72.000, do Reino Unido, de 44.700 para 83.500 e da Holanda, de 7.300 para 16.400. No Brasil, no mesmo período, a população multiplicou quatro vezes, enquanto a da Argentina quase triplicou e a do Chile mais que dobrou (Carreira, 2009, p. 16).

⁴ A expressão mais visível desse posicionamento são as políticas de “tolerância zero”.

⁵ Um diagnóstico realizado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) apontou aumento do número de presos provisórios no período de oito anos (2000-2008) de 42 mil para 191 mil (Carreira, 2009, p. 18).

A responsabilidade da ditadura militar de 1964-1985 por acentuar as desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, aumentar a exclusão e marginalização social é apotada por Sader (2007, p. 78):

Os direitos econômicos e sociais da grande maioria dos brasileiros foram avassalados, ao mesmo tempo em que outros direitos passaram a ser sistematicamente violados – os direitos políticos, os direitos de organização e de expressão, o direito à privacidade, os direitos jurídicos de defesa das pessoas, etc.

Sader (2007, p. 82) também sugere que o comportamento da mídia sensacionalista tem contribuído, por meio da exposição de crimes violentos, para uma acentuação das condenações e penalizações e para fomentar o que ele descreve como “o espírito de vingança puro e simples”.

Direitos humanos fundamentais e o direito à educação

Benevides (2007, p. 336-337) é feliz ao afirmar que direitos humanos e democracia deveriam ser sinônimos: “direitos humanos são aqueles comuns a todos, a partir da matriz do direito à vida, sem distinção alguma [...]. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano”. Ao analisar esses direitos, Benevides classifica três dimensões amplamente aceitas: liberdades individuais ou direitos civis; direitos sociais, que incluem trabalho, salário, férias, educação, saúde, cultura, habitação; e direitos coletivos, que abarcam defesa ecológica, paz, desenvolvimento, etc. No caso específico brasileiro, afirma que esses direitos – reconhecidos na Constituição Federal ou por meio de tratados, pactos e convenções dos quais o Brasil é signatário – são indivisíveis e irreversíveis:

São irreversíveis porque à medida que são proclamados, tornando-se direitos positivos fundamentais, não podem mais ser revogados. São indivisíveis porque, numa democracia efetiva, não se pode separar o respeito às liberdades individuais da garantia dos direitos sociais; não se pode considerar natural o fato de que o povo seja livre para votar mas continue preso às teias da pobreza absoluta. (Benevides, 2007, p. 339).

Assim, ao se tratar da educação em prisões como direito inalienável da pessoa presa, faz-se necessário entender a relação desse direito com outros, como saúde, trabalho, renda e segurança, para, ao reconhecer a centralidade da educação, não cair na contradição de depositar nesta a responsabilidade de resolver, por si só, o problema da violência e da criminalidade e de “habilitar” a pessoa privada de liberdade para a sua reentrada⁶ na sociedade.

Ao mesmo tempo, ao se discutir a questão específica do direito à educação, há uma tendência de se restringir o período coberto por esse direito à infância e adolescência, deixando-se de lado toda a população cujo direito não venceu ao atingir os 15, 18 ou 21 anos sem ter conseguido acessar esse bem social. Porém, a Declaração Universal de

⁶ A literatura norte-americana mais recente sobre encarceramento prefere o conceito de *re-entry* (reentrada) em vez dos termos mais utilizados na literatura brasileira – reinserção, reintegração e ressocialização. Veja: Rathbone (2006) e Ross e Richards (2009).

Direitos Humanos de 1948 afirma claramente o direito de “toda pessoa” à instrução, direito esse reforçado pelo Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 e entendido como o “pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade” e o fortalecimento do “respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais” (art. 13). Ao promover uma *cultura de respeito* em relação aos direitos humanos como base fundamental para o convívio humano, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) também tem promovido a busca de uma *cultura de paz* como ambiente necessário ao exercício desses direitos. Essa meta foi estabelecida pela Unesco no Congresso Internacional sobre Paz nas Mentes do Homem realizado na Costa do Marfim em 1989 e, subsequentemente, consolidada na Declaração e Programa de Ação para uma Cultura da Paz (Nações Unidas, 1999). Se considerada como parte de uma agenda mais ampla para reintegração social, a educação em prisões potencialmente contribui para a promoção de uma *cultura de paz* (Unesco, 2006, p. 16).

No tocante à população prisional, as Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos, das Nações Unidas (1955), determinam que “todos os presos devem ter o direito a participar em atividades culturais e educacionais” (Princípio 6º). Em obediência a esse princípio, no Brasil, a Lei de Execução Penal de 1984 explicita no seu art. 3º que “ao condenado e ao interno serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei”, incluindo “instrução escolar e formação profissional”, e assistência material, jurídica, social, religiosa e à saúde (art. 11). Faz menção específica ao “estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos” (art. 21).

Da mesma forma que os principais instrumentos internacionais de garantia do direito à educação não diferenciam pessoas privadas de sua liberdade de pessoas sem restrições de liberdade, os principais compromissos internacionais que aprofundam o conceito de educação para todos – tradução fiel do direito à educação – também destacam o sentido inclusivo de “todos”. As metas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, retomadas e reforçadas no Fórum Mundial de Educação reunido em Dacar dez anos depois, frisam que é preciso garantir o atendimento das necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos por meio de “um acesso equitativo a programas adequados de aprendizagem e de preparação para a vida diária”.

No conjunto de instrumentos legais e normativos nacionais aprovados a partir de 1988, após a promulgação da Constituição Federal, a educação é concebida como um direito de todos – crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos – e como dever da família e do Estado, cuja finalidade é a de buscar o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. De acordo com Paiva (2009, p. 134), é na Constituição de 1988 que a educação

passa a ser vista como direito social (CF, Cap. II, art. 6º), ao lado da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados, e tratada como direito individual (CF, Capítulo III, arts. 205, 206, 208). Embora exista a preocupação de assegurá-la como direito de todos, não se confere a ela o *status* de direito coletivo.

Tanto na Constituição Federal como nos instrumentos legais e normativos subsequentes, o direito de jovens e adultos ao ensino fundamental é reconhecido e regulamentado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Parecer CNE nº 11/2000, o Plano Nacional de Educação de 2001 e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) reafirmam o direito subjetivo do jovem e do adulto à educação, compreendido, com honrosas exceções,⁷ no sentido restrito do direito à escolaridade obrigatória.

Educação em prisões como expressão da educação de jovens e adultos

No campo específico da educação de jovens e adultos (EJA), a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, resultante da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), em 1997, faz referência específica à população carcerária no Tema VIII, "A educação para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos" (parágrafo 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.

Aprovado durante a VI Confinteia, realizada no Brasil em 2009, o *Marco de Ação de Belém* faz duas referências específicas ao direito de educação da população carcerária na alínea (e) do item 11, sobre Alfabetização de Adultos, e na alínea (g) do item 15, sobre Participação, Inclusão e Equidade, em que consta o compromisso de "oferecer educação de adultos em todos os níveis apropriados nas prisões" (Conferência..., 2010). Embora Maeyer (2009) descreva esse compromisso como um "desejo caridoso" (*a pious wish*), é sintomático da resistência ainda existente à oferta de educação para a população carcerária que esse item tenha perdido muito da sua força ao ter a palavra "apropriados" inserida depois de "níveis", por insistência de uma das delegações nacionais presentes na conferência. A formulação original, articulada com grande afinco por membros da RedLECE, guardava o espírito essencial da garantia do direito de todos à educação.

Ao compreender a educação em prisões como uma expressão da educação de jovens e adultos voltada para uma população e um contexto específicos, é importante fundamentar o conceito utilizado devido à maneira restrita com que é

⁷ No parecer CNE/CEB nº 11/2000, o conselheiro Cury considera que a EJA deve assumir três funções: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora. Na realidade, a política foca na dimensão da escolarização (reparadora), "abandonando por completo a função social da qualificação" (Paiva, 2009, p. 208).

frequentemente aplicado no Brasil. Mesmo datando de 1976, o conceito mais completo de educação de adultos encontra-se na Recomendação de Nairobi:

A expressão “educação de adultos” designa o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente [...]. (Unesco, 1976, p. 2).

Retomado na Declaração de Hamburgo em 1997, o mesmo conceito ganha uma perspectiva ainda mais abrangente ao entender a educação de adultos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. O *Marco de Ação de Belém*, em 2009, completa esse amplo entendimento da abrangência da educação de adultos, ao afirmar:

Reconhecemos que aprendizagem e educação de adultos representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal. (Conferência..., 2010, p. 6).

Sublinhando a premissa de educação e aprendizagem para todos ao longo da vida, reconhece-se que os processos educativos se dão de três formas. Na grande maioria das sociedades, existem sistemas formais de educação – frequentemente obrigatórios para crianças e adolescentes – calcados em instituições escolares e seguindo, em geral, currículos preestabelecidos. Também existem meios não formais de educação que são mais flexíveis do que a educação formal e, por via de regra, mais voltados para as necessidades de aprendizagem específicas dos sujeitos. No campo da educação não formal, é comum serem incluídas atividades de “aprendizagem profissional” que são de importância fundamental para o público privado de liberdade e precisam ser entendidas e dimensionadas como parte do processo educativo. A terceira perna do tripé educativo é a educação informal, que se baseia na percepção da experiência como uma rica fonte de aprendizagem: aprendemos em muitos espaços e de múltiplas formas, dos quais escapam as atividades que possuem objetivos educacionais. Em diversos casos, como o prisional, o ambiente ensina o que é necessário para sobreviver.

A EJA no Brasil

O Censo Nacional de 2010 contabilizou uma população de 190.732.694, distribuída em 43% na Região Sudeste, 28% na Região Nordeste, 14% na Região Sul, 8% na Região Norte e 7% na Região Centro-Oeste. Desse total, 15,65% ou aproximadamente 30 milhões moravam no campo e 84%, na zona urbana. Havia 95,9 homens para cada 100 mulheres (IBGE, 2010). Estima-se que, de cada 100 mil habitantes, 247 estão encarcerados. Os Quadros 1 e 2 sintetizam como algumas das maiores desigualdades socioeconômicas – renda, local de residência (campo/cidade), região e cor – impactam sobre a escolarização dessa população.

Quadro 1 – Desigualdades socioeconômicas e escolarização⁽¹⁾ da população brasileira

| População | Anos de estudo | População | Anos de estudo |
|-----------------|----------------|----------------|----------------|
| 20% mais pobres | 5,1 anos | 20% mais ricos | 10,3 anos |
| Rural | 4,5 anos | Urbana | 7,8 anos |
| Nordeste | 6,0 anos | Sudeste | 8,0 anos |
| Rural do NE | 3,8 anos | Urbana do sul | 8,0 anos |
| Pardos/pretos | 6,3 anos | Branco | 8,1 anos |

Fonte: IBGE/Pnad 2008 – adaptado de Speller (2010, p. 22-23).

Nota: ⁽¹⁾ A média nacional de anos de estudo é de 7,4 anos.

No campo específico da educação de jovens, o Quadro 2 aponta a situação geral do analfabetismo entre pessoas de 15 anos e mais. Destacam-se as disparidades entre as taxas dos 20% mais pobres e 20% mais ricos e entre pardos/pretos e brancos.

Quadro 2 – Taxa de analfabetismo⁽¹⁾ de pessoas de 15 anos de idade e mais

| População | % | População | % |
|-----------------|------|----------------|-----|
| 20% mais pobres | 19,3 | 20% mais ricos | 1,9 |
| Rural | 23,6 | Urbana | 7,7 |
| Nordeste | 19,4 | Sul | 5,5 |
| Rural do NE | 34,3 | | |
| Pardos/pretos | 14,3 | Branco | 6,3 |
| 60 anos e mais | 28,0 | 15 a 24 anos | 2,2 |

Fonte: IBGE/Pnad 2008 – adaptado de Speller (2010, p. 22-23).

Nota: ⁽¹⁾ A taxa de analfabetismo para o Brasil é de 10%.

Os dados para 2008, no Quadro 3, permitem visualizar a lacuna existente entre a oferta atual e a demanda potencial nos três níveis de ensino – alfabetização, EJA ensino fundamental e EJA ensino médio. É esse déficit com relação à escolaridade da população jovem e adulta brasileira que tem levado sucessivos governos a conceber e concentrar as políticas de EJA no campo da escolarização tardia, dando menos importância para outras dimensões do processo educativo.

Quadro 3 – Oferta e demanda potencial⁽¹⁾ para EJA – 2008

| Níveis de ensino | Oferta e demanda | Pnad 2008, PBA 2008 e Censo Escolar 2009 |
|------------------------|-------------------------|--|
| Alfabetização | Oferta atual | 1.382.740 |
| | Demanda potencial | 14.247.495 |
| | Taxa de atendimento (%) | 9,7% |
| EJA ensino fundamental | Oferta atual | 3.467.050 |
| | Demanda potencial | 45.987.584 |
| | Taxa de atendimento (%) | 7,5% |
| EJA ensino médio | Oferta atual | 1.566.808 |
| | Demanda potencial | 19.916.523 |
| | Taxa de atendimento (%) | 7,9% |

Fonte: IBGE/Pnad 2008 – adaptado de Speller (2010, p. 22-23).

Nota: ⁽¹⁾ Baseada em dados apresentados pelo DPEJA/Secad/MEC na IV Oficina da Rede de Cooperação Sul-Sul em Educação de Jovens e Adultos, realizada em Maputo (Moçambique), de 26 a 28 de outubro de 2010.

Ao comparar essa situação com os dados do contexto prisional a seguir, constataremos duas similaridades. As atividades educativas ofertadas em prisões são, na sua grande maioria, de natureza escolar ou o que Rangel (2009a, p. 32) chama de “educação restitutiva”,⁸ com ênfase na alfabetização e no ensino fundamental: “en el sentido que restituye el derecho de aprender a quienes no tuvieron la oportunidad de hacerlo en su niñez”. As taxas de atendimento, que para a população adulta e jovem geral não passam dos 10%, são bastante parecidas para a população encarcerada.

O contexto prisional e sua população: características gerais

A característica mais marcante do atual sistema prisional, acentuada pela política de penitenciarismo, é, talvez, a superlotação. Segundo os últimos dados consolidados sobre o sistema prisional, divulgados pelo Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (InfoPen), em 2009, o Brasil possuía 469.546 pessoas adultas privadas de liberdade,⁹ sendo 94% homens e 6% mulheres, distribuídos em 1.771 unidades prisionais estaduais e federais. O número absoluto de mulheres encarceradas tem crescido substancialmente e, no Estado de São Paulo, por exemplo, aumentou duas vezes mais do que o de homens nos últimos cinco anos. Porém, das 1.094 unidades prisionais em 2008, somente 40 eram destinadas especificamente a mulheres e, em mais de 400 unidades, as mulheres ocupavam alas de unidades masculinas. No período entre 1992 e 2007, a população carcerária geral aumentou em 367%. Isso resultou em um déficit estimado em 220 mil vagas, das quais 12 mil para mulheres, de acordo com a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) das Prisões, em 2008 (Brasil. Camara dos Deputados, 2009). A superlotação do sistema prisional cria uma demanda que os já deficitários serviços de educação, saúde, assistência social, etc. e infraestruturas prisionais são incapazes de atender.

A preocupação central do presídio é com a segurança e a detenção das pessoas ali encarceradas – a segurança da sociedade e não necessariamente da pessoa presa. Apesar de serem lugares ordenados (com hierarquias, regras rígidas, comportamentos institucionalizados, horários e espaços delimitados), o que impressiona o visitante na maioria dos presídios é o aparente caos, o barulho, as tensões visíveis e latentes e as interferências. É o lugar da não liberdade, constituindo um espaço que institucionaliza e tira a independência e a autonomia das pessoas. Maeyer (2006, p. 45) comenta que “o preso terá que desaprender tudo que seria necessário adquirir para, ao sair da prisão, ser alguém dinâmico, organizado, estruturado, capaz de administrar as relações humanas, sociais e afetivas”. Sobrevivência na instituição penitenciária exige obediência e capacidade de “enquadrar-se” e de adaptar-se às regras. No médio prazo, a pessoa reclusa adota atitudes que lhe permitem deixar o presídio o mais rapidamente possível – mas não são aprendizagens que o preparam para retornar à sociedade (Ireland, 2010).

⁸ Essa função é parecida com a que Cury chama de reparadora (veja nota 5).

⁹ Conforme mencionado antes, presos provisórios representam 43% da população total.

Dados do Ministério da Justiça (*apud* Singer, 2006) permitem estabelecer um perfil superficial da população carcerária: 95% são pobres ou muito pobres, com a dificuldade que esse segmento da população tem de acessar os bens sociais – saúde, educação, trabalho, habitação, etc. –, dos quais 60% são jovens na faixa etária entre 18 e 29 anos. No caso das mulheres, as jovens entre 18 e 29 anos representam uma taxa menor: cerca de 30%. Segundo Singer (2006),

a tendência de diminuição da idade média dos presos não pode deixar de estar ligada às altíssimas taxas de desemprego entre os jovens. No Brasil, ela é o dobro da taxa de desemprego de toda a população ativa. Portanto, para mais de 40% dos jovens em certas áreas metropolitanas, a melhor perspectiva de obtenção de trabalho e renda é o ingresso na carreira do crime.

Uma porcentagem quase igual (65%) é composta por pardos ou negros, o que reforça a análise histórica de Dallari (2007) sobre o impacto da escravatura ainda no Brasil do século 21.

Os principais motivos de condenação são: roubo (29,65%), entorpecentes (22,86%), furto (16,94%) e homicídio (13,16%). Entre os crimes cometidos pelas mulheres, encontram-se participação no tráfico internacional de drogas (30,2%), roubo qualificado (4,8%), roubo simples (4,6%) e furto simples (3,9%). Em 2009, mais de 80% dos condenados recebiam penas acima de cinco anos; o que continua preocupando, porém, são as altas taxas de reincidência: em torno de 60%. Segundo dados apresentados por Silva (2001), 34% das pessoas egressas cometem outro delito no intervalo de até 6 meses após a saída; 12%, no intervalo de até 12 meses; e outros 10% incorrem em novos delitos no intervalo de 18 meses. As taxas de reincidência sugerem a ineficiência das políticas de reabilitação atualmente em prática.

O perfil educacional da pessoa presa não difere muito das características da população geral. De acordo com dados do InfoPen, 9% das pessoas reclusas não sabiam ler e escrever; a taxa nacional em 2010 era 9,6% (Brasil. MJ, 2009). Além disso, em torno de 53% não concluíram o ensino fundamental. A Pnad de 2009 revelou a existência de 57,7 milhões de pessoas com 18 anos que não frequentavam a escola nem possuíam o ensino fundamental completo. O Quadro 3 mostra que, no caso da população geral, o atendimento é em torno de 7,5%. No caso da população prisional, de acordo com o InfoPen, somente 9,68% estudavam em 2009. Aos dados sobre escolaridade, é relevante conjugar a questão da formação profissional.

Seguindo a lógica de Singer (2006), “a baixa escolaridade é, com toda a probabilidade, um dos principais fatores da exclusão dos jovens da atividade econômica. O que permite concluir que a altíssima taxa de reincidência dos detentos poderia ser reduzida se durante a reclusão lhes fosse dada oportunidade de elevar sua escolaridade”. Novamente, os dados do Departamento Penitenciário Nacional (Depen) indicam que somente 26% dos presos estão engajados em alguma atividade laboral e a natureza formativa ou “profissionalizante” da maioria dessas “ocupações” levanta suspeitas. Mesmo para os presos detentores de qualificações para o mercado de trabalho antes de ingressarem no presídio, as suas habilidades sofrem defasagem dos seus conhecimentos, principalmente pelos avanços tecnológicos incorporados

e pelas diferenças administrativas e gerenciais na prestação desses serviços (Lemgruber, *apud* Singer, 2006).

Assim, existe uma situação de dupla privação em que há uma concentração de jovens no início de sua vida produtiva e cidadã na criminalidade e, por consequência, na população carcerária; são jovens com baixa escolaridade e com inserção precária no mercado de trabalho. Sem negar o direito inerente à educação, há que se reconhecer a importância instrumental da educação desses presidiários como forma de ganhar acesso aos outros direitos humanos fundamentais, incluindo o direito ao trabalho decente. Se o período de reclusão não ofertar a oportunidade para acessar educação e formação profissional, as chances de reincidência no crime ao reentrar na sociedade são maiores.

Ante esse contexto, a questão da educação precisa ser colocada de uma forma mais ampla, como a análise do debate sobre políticas de educação em prisões revelará. De um lado, a oferta de educação tem sido limitada em quantidade, qualidade e foco. A abrangência da oferta é fundamental no sentido de procurar uma educação para todos. Contudo, a qualidade do processo educativo, que inclui formação e salários apropriados para os educadores, materiais didáticos e recursos pedagógicos adequados e, também, a elaboração de um projeto político-pedagógico – abrangendo e articulando escolarização com outras atividades educativas não formais, de formação profissional, de leitura, de cultura e de educação física – é igualmente central. No entanto, ao reconhecer a pertinência do entorno para o processo educacional, torna-se igualmente importante entender a necessidade de investimento na formação ampliada dos profissionais da execução penal, sejam diretores, agentes, enfermeiros e médicos, assistentes sociais, advogados, etc. Da mesma forma que o entorno educacional faz parte do conjunto, também o fazem as famílias das pessoas presas. A educação envolve relações sociais e familiares, e dificilmente se mudará uma peça sem contemplar a unidade. Por fim, o debate maior sobre a reabilitação de pessoas presas e a sua reentrada na sociedade de onde foram retiradas coloca a questão de uma sociedade educada capaz de aceitar e re-integrar os antigos delinquentes. Num clima em que profundas desigualdades geram exclusão e marginalidade social, que por sua vez geram violência e criminalidade combatidas por políticas rígidas de reclusão e sentenças severas, a resposta não pode depender somente da educação, embora esta tenha um papel insubstituível a desempenhar.

Política recente de educação em prisões (2005-2011)

A educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade sofre de limitações similares às da EJA quando realizada em outros contextos. Entender a educação em prisões como parte integrante da educação de adultos é importante politicamente para reforçar políticas públicas e por ser parte de um movimento que tem potencial de trazer benefícios mais amplos. Ao mesmo tempo, no caso da educação em prisões, não há como se esquecer de que o processo educacional se dá no

contexto de uma política de execução penal que, embora considerada “moderna” e exemplar, impõe questões específicas.

Em comum, as duas expressões de EJA enfrentam um conjunto de desafios semelhantes. A EJA não tem constituído prioridade para os governos recentes, embora tenha recebido um tratamento melhor. A política de educação em prisões, assim como a EJA, tem concentrado os seus investimentos na escolarização, relegando as atividades não formais para um pobre segundo lugar. Ambas, para serem efetivadas, enfrentam o desafio da articulação em nível federal entre ministérios e em nível estadual e municipal entre secretarias. Na EJA, as interfaces postas entre educação e trabalho, saúde, agricultura, habitação, meio ambiente, cultura, etc., exigem políticas e planejamento articulados. Às vezes, essas interligações precisam acontecer inicialmente dentro do próprio ministério, antes de abarcar outros ministérios e órgãos da máquina federal. No caso da educação em prisões, não há como avançar sem uma articulação e um forte diálogo entre os Ministérios da Educação e da Justiça. Nos Estados, exige diálogo permanente entre Secretarias de Educação e de Justiça ou Administração Penitenciária.

Nesse processo, a mediação de agências e organismos internacionais e as pressões de movimentos regionais e internacionais também desempenham um papel de relevância. As informações sobre outros sistemas, o intercâmbio de experiências e a cooperação técnica são importantes instrumentos para o fortalecimento de políticas nacionais.

Na elaboração de políticas públicas, a capacidade de um governo ouvir e promover o debate e a participação no processo de tomada de decisões não é sempre a característica mais marcante. Nessa relação de forças, a sociedade civil exerce um papel fundamental de pressionar e mobilizar a opinião pública.

Em nível pedagógico, tanto a EJA quanto a educação em prisões sofrem da falta de projetos e pessoal próprios – projetos político-pedagógicos e educadores com uma formação específica para trabalhar com o público jovem e adulto e o público encarcerado. Cobra-se da universidade uma ação específica voltada para a formação de educadores e gestores e para o desenvolvimento de pesquisa sobre as diversas dimensões da ação educativa.

Esses elementos estão presentes no processo político recente, que se deslancha a partir de 2005, e terminam estabelecendo as linhas diretrizes da estratégia inicial que frisava: a dimensão política e gerencial de articulação e mobilização; a dimensão formativa e a valorização dos profissionais envolvidos no ambiente prisional; e a dimensão pedagógica da chamada educação em prisões. Os atores mais diretamente engajados são governos, sociedade civil, operadores da execução penal, educadores e pessoas privadas de liberdade.

Ao lançar o Projeto Educando para a Liberdade, os Ministérios da Educação e da Justiça, com o apoio da Unesco e recursos financeiros do governo japonês, buscaram provocar um debate público tanto sobre a educação em prisões e sua contribuição para a reabilitação do preso quanto sobre a necessidade de uma oferta mais sistêmica e ordenada dessa educação. Partindo de um contexto em que a oferta da educação dependia muito mais do interesse ou da boa vontade do diretor do

estabelecimento penal, ou em alguns poucos casos dos gestores estaduais, o projeto pretendia colocar em discussão a necessidade de uma política nacional com diretrizes nacionais para a oferta de educação em prisões que, organizada em torno de três eixos – gestão e articulação, formação e questões pedagógicas –, partiu do entendimento da educação como direito de todos. Com base em oficinas, seminários estaduais e regionais e o financiamento de projetos em seis Estados,¹⁰ a primeira fase da mobilização envolvendo representantes dos segmentos que atuam no contexto prisional (agentes e operadores da execução penal, educadores, igrejas e universidades e organizações não-governamentais) encerrou-se com o I Seminário Nacional de Educação em Prisões, realizado em Brasília, em junho de 2006. Registramos que, nessa primeira fase do movimento, cinco “consultas” foram organizadas e executadas pelo Centro de Teatro do Oprimido, utilizando a técnica do teatro fórum para ouvir as contribuições dos presos sobre a educação em prisões. No ano seguinte, 2007, foram realizados novos seminários regionais, o financiamento de projetos em seis Estados¹¹ e um II Seminário Nacional, que terminou aprovando uma proposta de Diretrizes Nacionais.

Cabe lembrar que as ações governamentais também são resultado das pressões articuladas por entidades da sociedade civil que vêm trabalhando e fazendo advocacia no campo dos direitos humanos e da educação há muito tempo. O Gabinete de Apoio Jurídico a Organizações Populares (Gajop), em Pernambuco, o Instituto de Acesso à Justiça (IAJ), no Rio Grande do Sul, a Pastoral Carcerária, em nível nacional, o Grupo de Estudos e Trabalho Mulheres Encarceradas, a Rede Paulista de Educação nas Prisões, bem como as ações de alguns fóruns estaduais de EJA, entre muitas outras entidades, têm contribuído para dar visibilidade à temática da educação em prisões.

Essa mobilização nacional foi reforçada e ampliada por movimentos regionais e internacionais concomitantes e frequentemente articulados. A RedLECE (2006) incluiu, por insistência de alguns países da América Latina, a temática da educação em contexto de encarceramento na temática geral da coesão social. Como rede governamental, a RedLECE procurava impulsionar políticas públicas integrais e integradas de educação em contextos de privação de liberdade, intercambiar experiências e informações, fomentar investigações e cooperação técnica e atuar como interlocutor regional para o diálogo e a reflexão política com outras redes em nível nacional. A RedLECE foi responsável por articular a inclusão da educação em prisões durante o Encontro Regional da América Latina e Caribe Preparatório para a Confinteia, realizado na Cidade do México em 2008, e novamente no *Marco de Ação de Belém*, durante a VI Confinteia, em 2009. A região da América Latina foi a primeira a realizar um encontro regional de educação em contextos de encarceramento¹² como parte da mobilização, posteriormente abortada, para a Conferência Internacional

¹⁰ Cinco dos seis Estados que participaram da oficina em Brasília em outubro de 2005 – Ceará, Paraíba, Goiás, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro –, mais Tocantins, submeteram projetos ao MEC.

¹¹ Os Estados do Acre, Pará, Maranhão, Pernambuco, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul tiveram projetos aprovados pelo governo federal.

¹² Realizado em Brasília em março de 2008.

de Educação em Prisões, que aconteceria em Bruxelas, em outubro de 2008. Nessas articulações regionais e internacionais, a Unesco e a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) tiveram uma participação significativa.

A tradução desse movimento em ações concretas em prol da educação em prisões se faz visível por meio de várias medidas tomadas pelos Ministérios da Educação e da Justiça, pelos Conselhos Nacionais de Educação (CNE) e de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) e pelo Congresso Nacional, das quais citamos alguns exemplos.

No âmbito do Ministério da Educação, destacam-se as ações de alfabetização desenvolvidas com o apoio do Programa Brasil Alfabetizado, a oferta do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), importante filtro para acessar o ensino superior, a oferta do Exame Nacional de Certificação de Educação de Jovens e Adultos (Encceja), a inclusão no Plano de Ações Articuladas (PAR)¹³ vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de ações específicas de apoio à educação em prisões, entre outras. Cabe ressaltar também a implementação de forma experimental do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem/Urbano) em unidades prisionais e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissionalizante com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental (Projeja FIC). Em nível mais geral, a inclusão da educação de adultos no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) também garantiu uma fonte potencial de financiamento para a educação em prisões.

No âmbito do Ministério da Justiça, o grande destaque foi o Programa Nacional de Segurança com Cidadania (Pronasci), lançado em 2007. Proclamado como uma mudança de paradigma nas políticas de segurança pública, ao articular “políticas de segurança com ações sociais” e ao priorizar “a prevenção e a busca das causas que levam à violência sem abrir mão das estratégias de ordenamento social e segurança pública” entre as suas ações, o Pronasci visava à criação de unidades prisionais diferenciadas para jovens entre 18 e 24 anos, à qualificação ampliada de agentes penitenciários e à formação profissional de presos (Brasil. MJ, 2010). Em 2009, o programa sofreu um corte draconiano no seu orçamento e, a partir do governo da presidente Dilma, vem sendo reestruturado e redimensionado.

Dois anos depois de ser aprovada no Seminário Nacional, a proposta de diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais finalmente entrou em pauta – primeiro no CNPC e, depois, no CNE –, representando de certa forma um desfecho positivo para o Projeto Educando para a Liberdade. A sua aprovação propiciou, sem dúvida, um incentivo para a elaboração de programas de educação de jovens e adultos nos sistemas prisionais. As Diretrizes, no seu art. 3º, I, afirmam que a educação nas prisões

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

¹³ O PAR Prisional previa apoio para três ações: estímulo à elaboração de planos estaduais, formação de profissionais do sistema prisional e aquisição de acervos para bibliotecas.

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.

Também, que a oferta de educação para jovens e adultos em unidades penais

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. (Artigo 3º, III).

Os incentivos às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional e leitura e à formação dos profissionais – agentes e educadores – são fundamentais para uma reorientação da educação em prisões.

No plano parlamentar, pelo impacto diferenciado sobre o debate em torno da relação entre prisão e educação, cabe mencionar duas ações complementares. Em junho de 2008, foi publicado o Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito sobre o Sistema Carcerário (CPI das Prisões) elaborado com base em visitas a 60 unidades prisionais durante 10 meses. O relatório final de 600 páginas documenta e denuncia as péssimas condições na maioria das prisões visitadas e resume que

a reeducação daquele que se desviou do lícito se constitui em princípio e finalidade do sistema penitenciário. Além da privação da liberdade como castigo, há que se proporcionar ao que delinuiu a possibilidade de rever seus erros e se preparar para assumir uma vida diferente da que o levou às prisões. (Brasil. Câmara dos Deputados, 2009, p. 15).

34

A segunda ação se refere à aprovação e sanção da Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, que “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”. A aprovação desse projeto de lei conseguiu unificar uma série de propostas legislativas em andamento no Congresso Nacional desde 1993. No artigo 1º, a lei garante “1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional divididas, no mínimo, em 3 (três) dias” e, no artigo 5º, que “o tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena”. Embora não tenha sido consensual entre as pessoas engajadas nesse campo, a proposta final representa um avanço considerável na legislação que reforça a aprovação das Diretrizes Nacionais.

Considerações finais

Argumentos de diversas índoles e raízes são utilizados para defender a oferta da educação em prisões para as pessoas jovens e adultas privadas de liberdade: a educação ocupa o tempo e a mente de quem tem tempo de sobra; pode ter um efeito terapêutico no sentido de diminuir os conflitos e as tensões dentro do presídio; ajuda a mudar

comportamentos e contribui para a reabilitação dos presos; é instrumental, no sentido de preparar os presos para uma reentrada mais produtiva e ética na sociedade ao concluir a sentença; e pode ajudar a diminuir a reincidência, que tem um custo social e financeiro altíssimo para a sociedade. Para uma questão não considerada prioritária por muitos governos, e muito menos por uma maioria na sociedade, cuja preocupação maior é com a segurança, esses argumentos, especialmente o último, relacionado com a diminuição da reincidência, podem contribuir para convencê-los da utilidade da educação. Nesse sentido, concordamos plenamente com Rangel (2009, p. 33), quando afirma:

Cabe subrayar que no se debe renunciar al argumento legal, ni al derecho humano esencial de recibir educación, sino que se puede reforzar, con base a estudios sistematizados, el argumento de la necesidad educativa vinculada a la seguridad. Su impacto político para apoyar los programas educativos no es entonces desdeñable.

Com ou sem privação de liberdade, o direito à educação é igual para todas as pessoas e precisa ser frisado e respeitado. Ao entender a educação em prisões como uma modalidade de educação de jovens e adultos, defendemos a necessidade de situar a EJA na perspectiva da aprendizagem e da educação ao longo da vida, procurando dar expressão à educação por uma diversidade de formas não necessariamente restritas à escolaridade. Para quem possui uma escolaridade precária, mas também frequentemente uma experiência negativa de escola, outros tipos de aprendizagem podem servir como incentivos para eventualmente retomar a trajetória escolar interrompida. Nesse sentido, é importante que as atividades educativas desenvolvidas no mesmo espaço sejam articuladas e não fragmentadas.

A educação é sempre mediada por uma realidade complexa e, no contexto prisional, torna-se ainda mais volátil e carregada. Por esse motivo, é ingênuo acreditar que a educação possui um poder mágico para resolver todas as questões. A própria LEP reconhece o direito do recluso a apoio material, atendimento de saúde, assistência social, trabalho e renda em adição à educação (Brasil. Lei nº 7.210, 1984). Assim, como argumentamos previamente, a intersetorialidade, um elemento fundamental na educação de jovens e adultos, torna-se igualmente central no contexto prisional. Essa articulação das políticas públicas precisa atender ao preso e sua família.

A literatura sobre educação em prisões versa, em geral, acerca da importância do atendimento ao preso, dando menos atenção para as famílias, para os profissionais que trabalham no entorno prisional e para a sociedade. As estatísticas sobre reincidência evidenciam que, para um número significativo de presos, a soltura pode constituir um momento tão dramático quanto a detenção. Faltam moradia, trabalho, credenciais para o trabalho e, muitas vezes, o apoio da família e de outros serviços. Nas palavras de Mendes (2006, p. 4), “restam apenas cacos partidos de lembranças na memória. Inúteis para a gravidade das atuações necessárias no presente”. Sem uma compreensão ampla da educação articulada com políticas sociais, não há como desenvolver sociedades democráticas que busquem eliminar a exclusão e a desigualdade sociais nem, quando falhem, propiciar ferramentas que garantam os direitos fundamentais a todos. Educação em prisões, como direito, é inerentemente contraditória; por isso, permanece como desafio para as nossas sociedades.

Referências bibliográficas

- BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *CPI sistema carcerário [relatório final]*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2701/cpi_sistema_carcerario.pdf?sequence=1>.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000*. Assunto: Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>.
- 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*, Brasília, Seção 1, p. 20, 20 maio 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP). *Diretrizes Nacionais: Educação em Prisões*. Brasília: OEI, 2010.
- BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 jul. 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>.
- BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). *O que é o Pronasci*. 2010. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJE24D0EE7ITEMIDAF1131EAD238415B96108A0B8A0E7398PTBRIE.htm>>.
- BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). Sistema Nacional de Informação Penitenciária (InfoPen). *InfoPen estatística 2009*. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRIE.htm>>.
- CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. *Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: educação nas prisões brasileiras*. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009. 116 p.
- COMISIÓN ECONOMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Cepal). *Panorama social de América Latina 2008*. Santiago, 2010. Disponível em: <<http://www.eclac.org/ddsp/publicaciones/>>.
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (Confintea), 6., 2010, Belém, Brasil. *Marco de ação de Belém*. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007. p. 29-49. Disponível em: <http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/educacao_em_direitos_humanos/04%20-%20Cap%201%20-%20Artigo%201.pdf>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010*. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados_do_censo2010.php>. Acesso em: 11 abr. 2011.

IRELAND, Timothy D. Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios. In: CRAIDY, Carmen M. (Org.). *Educação em prisões: direito e desafio*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010.

MAEYER, Marc de. A continuación de la Confitea VI. *Convergence*, Leicester, UK, v. 42, n. 2/4, 2009.

_____. Aprender e desaprender. In: 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. p. 43-57. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001495/149515por.pdf>>.

MAIA, Luciano Mariz. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

MENDES, Luiz. Como nasceu a idéia deste guia. In: SÃO PAULO (Estado). *Dicas: o guia que você precisa para ficar livre de vez*. São Paulo: Funap, DRS/SAP, 2006. Disponível em: <<http://www.reintegracaosocial.sp.gov.br/db/crsc-kyu/archives/a6c6f3852dd2b3aa7e04ce627434f478.pdf>>.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz*. 1999. Disponível em: <[http://www.comitepaz.org.br/download/Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz - ONU.pdf](http://www.comitepaz.org.br/download/Declaração_e_Programa_de_Ação_sobre_uma_Cultura_de_Paz_-_ONU.pdf)>.

_____. *Declaração Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. Adotada pela Resolução nº 2.200-A (XXI) da Assembleia das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992. 1966a. Disponível em: <http://www.rolim.com.br/2002/_pdfs/0620.pdf>.

_____. *Pacto internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais*. Adotado [...] pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua Resolução nº 2200-A (XXI), de 16 de dezembro de 1966. Entrada em vigor: 3 de janeiro de 1976. Carta brasileira de adesão depositada em 24 de janeiro de 1992. 1966b. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/pacto_dir_economicos.htm>.

_____. *Regras mínimas para o tratamento dos reclusos*. Adotadas pelo 1º Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, realizado em Genebra em 1955. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/sistema-prisional/regras_minimas.pdf>

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração universal dos direitos humanos*. 1948. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>

PAIVA, Jane. *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

PROJETO Educando para a Liberdade *vide* Unesco, 2006.

RANGEL, Hugo. Panorama internacional de las políticas de educación en prisiones. Una perspectiva global de las instituciones democráticas de justicia. *Convergence*, Leicester, UK, v. 42, n. 2/4, p. 25-62, 2009a.

_____. Problemáticas y tendencias de la educación en las prisiones Latinoamericanas. *Convergence*, v. 42, n. 2/4, p. 119-138, 2009b.

_____. Desafios e perspectivas da educação em prisões na América Latina. In: UNESCO. *Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania*. Brasília: Unesco, OEI, Aecid, 2009c. p. 165-177. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162643por.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2011.

RANGEL, Hugo (Coord.). *Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones*. Paris: Ciep, 2009d. Disponível em: <<http://www.redetis.org.ar/media/document/rangel.pdf>>.

RATHBONE, Cristina. *A world apart: women, prison and life behind bars*. New York: Random House, 2006.

38

RED LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO (RedLECE). *Propuesta preliminar de criterios básicos para su constitución y puesta en funcionamiento*. 2006. Disponível em: <http://www.redlece.org/documento_creacion_redlece.pdf>.

ROSS, Jeffrey I.; RICHARDS, Stephen C. *Beyond bars: rejoining society after prison*. New York: Alpha Books, 2009.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

SAUER, Adeum H. (Relator). Parecer CNE/CEB nº 4/2010. Assunto: Diretrizes nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>.

SILVA, Fábio de Sá e. Education for all and the dream of an alternative prison policy in Brazil. *Convergence*, Leicester, UK, v. 42, n. 2/4, p. 187-212, 2009.

SILVA, Roberto da. *O que as empresas podem fazer pela reabilitação do preso*. São Paulo: Instituto Ethos, 2001. Disponível em: <http://www.ethos.org.br/_Uniethos/Documents/manual_preso_internet.pdf>.

SINGER, Paul. *A economia solidária no sistema penitenciário*. Brasília: Senaes, 2006. [Não publicado].

SPELLER, Paul. O potencial das políticas educacional e tributária para o desenvolvimento com equidade. In: RONCA, Antonio Carlos Caruso; RAMOS, Mozart Neves (Coords.). *Da CONAE ao PNE 2011-2020: contribuições do Conselho Nacional de Educação*. São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2010.

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. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001495/149515por.pdf>>.

_____. Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro da Educação de Adultos. In: PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea (1996-2004)*. Brasília: Unesco, MEC, 2004. p. 41-49. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001368/136859por.pdf>>.

_____. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>.

_____. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Paris: Unesco, 1992.

_____. *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos: aprobada por la Conferencia General en su decimonovena reunión*. Nairobi, 1976. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF inglês>; <http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_S.PDF espanhol>.

VIVANCO, Nuria Aligant. Latin America: Red Latinoamericana de Educación en Contextos de Encierro: un ejemplo de cooperación multilateral exitosa. *Convergence*, v. 42, n. 2/4, p. 103-112, 2009.

Timothy D. Ireland, doutor em educação pela Universidade de Manchester, Inglaterra, é professor associado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) desde 1979.

Ireland.timothy@gmail.com

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista

Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender

Marc de Maeyer

Resumo

43

O surgimento de uma cidadania ativa e reconquistada é um dos objetivos da educação em prisões, que somente poderá ser alcançado se forem consideradas as seguintes condições: optar por uma educação para todos ao longo da vida; adotar uma perspectiva que vá além do tempo de aprisionamento, uma vez que a educação deve ser permanente; assumir uma visão coerente: já que se trata de pessoas em conflito com a lei, verifica-se que os responsáveis pela gestão política também se encontram em conflito com a própria lei ao deixarem de cumprir o estabelecido sobre o atendimento das necessidades elementares dos prisioneiros (alimentação, segurança, educação, saúde...) que são um direito de todos; adotar uma perspectiva global de educação, porque ela acontece sempre em vários locais, em diversos momentos, com diferentes atores e, para alguns, um desses locais poderá ser, provisoriamente, a prisão; aceitar uma sociedade de direito, pois o vigor democrático de um Estado também é medido pelo nível de respeito aos direitos humanos para com os cidadãos que não respeitam esses mesmos direitos.

Palavras-chave: educação na prisão; educação de adultos; cidadania.

Abstract

Having time is not enough to decide to learn

The emergence of a recovered active citizenship is one of the objectives of education in prisons, and this will only be possibly achieved if the following conditions be considered: choose a lifelong education for all; embrace a perspective that exceeds the imprisonment period, because such education must be permanent; adopt a coherent vision - since this is about people in conflict with the law, prison managers are also in conflict with law when they fail to fulfill what is established about supplying basic needs (food, security, education, healthcare...), a right for all; follow a global perspective of education, because it always happens in several places, in various occasions, with different actors and, because of that, one of these locations may temporarily be a prison; admit a democratic society, since the democratic strenght of the State can also be measured by the level of respect to human rights applied to citizens that do not respect these same rights.

Keywords: education in prison; adult education; citizenship

Neste artigo apresentamos nossa opção pela educação para todos ao longo da vida. Esta opção, muitas vezes repetida, e que se tornou evidente no mundo da educação, acarreta – no que se refere à educação na prisão – determinado número de consequências pedagógicas, sociais e políticas que desenvolveremos a seguir. Precisemos de pronto que a educação ao longo da vida é um direito de todos, qualquer que seja esta vida; que esta educação seja permanente e não um recomeço; que esteja explicitamente inscrita nos programas educacionais e sociais nacionais e internacionais.

A educação ao longo da vida é, em si, uma educação libertadora; ferramenta que deve ser acessível a cada um, ela vai permitir compreender o porquê de se “estar aqui no mundo”, compreender seu mundo e sua representação de mundo. No que se refere à educação na prisão, os programas educacionais deverão, portanto, privilegiar mais um trabalho sobre este “estar aqui no mundo” do que um aprendizado de técnicas e competências; veremos também que esta aprendizagem de técnicas e de competências, com certeza necessária, somente será possível se for precedida do questionamento sobre este “estar aqui no mundo” e... com ele!

Isto significa que falaremos de educação e não de formação profissional ou de ensino, não que estes não tenham importância, mas porque a educação ao longo da vida, donde a educação não-formal – com sua diversidade de objetivos, métodos e enfoques – é um preâmbulo para um ensino técnico apropriado e de qualidade. Certamente este é o caso nas prisões.

Podemos, então, dizer que a educação nas prisões é “U-tópica”, no sentido grego do termo: ela acontece em um lugar que não deveria existir e ainda mais como

local de educação (e menos ainda de reeducação). Como deveria ser generalizada por toda parte e para todos, a educação ao longo da vida é efetivamente utópica, isto é, não determinada pelo local, mesmo sendo a prisão.

Jacques Delors (1996, p. 50) o dizia em seu relatório *Educação um tesouro a descobrir* quando escreveu:

Devemos deixar-nos orientar pela utopia que faz convergir o mundo para uma maior compreensão mútua, acompanhada por um sentimento mais arraigado de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação de nossas diferenças de natureza espiritual e cultural. Ao permitir que todos tenham acesso ao conhecimento, a educação desempenha um papel bem concreto na plena realização desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um adquira maior compreensão de si mesmo.

1 Contexto internacional – a prisão: seus objetivos, automatismos e fracassos

As constatações são idênticas e permanentes em todos os países: as prisões estão superlotadas, carecem de recursos humanos e materiais, agravam situações humanas já fragilizadas, reúnem os mais pobres entre os pobres, assim como as minorias, e raramente atendem às funções que lhes foram confiadas; mais ainda, são raras as avaliações quantitativas, qualitativas, humanas e sociais. Atribuem-se às prisões numerosas missões, contraditórias, de curto prazo, de diferentes níveis e muitas vezes com meios ridículos. A menor das contradições não é aquela que quer ao mesmo tempo encarcerar para proteger e educar para a liberdade; outras missões lhe são apresentadas, além destas: “dar exemplo”, assustar o pequeno delinquente, ser o corredor da morte antes da execução, assegurar o isolamento, corrigir os recidivistas, proteger a sociedade, ser o local de espera de julgamento; em suma, a prisão se torna cada vez mais a resposta política improvisada de uma demanda mais ou menos explícita da opinião pública preocupada com a ordem e desejosa de marcar, inclusive no espaço, a diferença entre o bem e o mal.

No entanto, a situação de superpopulação carcerária (e os poucos recursos mobilizados) apenas permite controlar e manter a disciplina. A crise de legitimidade da prisão está, portanto, relacionada com o fato de ela apenas poder, nestas condições, limitar os efeitos negativos do encarceramento... o que é um absurdo!... O que não deixará de ter consequências na implantação de programas educacionais.

É preciso, portanto, que a prisão ensine outra coisa mais que a prisão.

Seguramente, o homem sempre construiu muros, muralhas, fortalezas para se proteger do inimigo externo; nossas cidades foram cercadas por muros que, atualmente, transformados em ruínas, ocupam um lugar de destaque nos guias turísticos. Hoje, continuamos a construir muros dentro das cidades e nas sociedades: esses muros de cercamento permitem crer que o problema foi circunscrito prendendo aquele que o carrega, aquele que infringiu as regras.

Na apresentação do livro *Vigiar e punir*, Foucault (1975) assinalava:

Aqueles que roubam, nós os prendemos; aqueles que violam, nós os prendemos; aqueles que matam, também são presos. De onde vem esta estranha prática e o curioso projeto

de encarcerar para corrigir. A prisão deve ser recolocada na formação de uma sociedade de controle. A penalidade moderna não ousa mais dizer que ela pune os crimes; ela pretende readaptar os delinquentes.

Veremos que determinados programas de educação na prisão muito frequentemente partem ainda, infelizmente, desta perspectiva moral usada como política.

Se quisermos compreender os fracassos da prisão, é preciso questionar os elos entre as políticas sociais nacionais e o encarceramento, não sob o ângulo dos custos (a prevenção custa menos que o encarceramento que não resolve nada), mas avaliando o aporte da justiça redistribuidora e das políticas nacionais de bem-estar social. Neste nível, os números falam por si sós: Estados Unidos, China e Rússia têm praticamente a metade da população carcerária do mundo (cerca de 10 milhões mundialmente). Para cada 100.000 habitantes os Estados Unidos têm 756 prisioneiros (a mais alta taxa do mundo), enquanto no Canadá são 116. Esta diferença, com certeza, resulta da realidade e da vitalidade do Estado Providência mais desenvolvido no Canadá do que nos Estados Unidos. O Brasil tem aproximadamente 227 detentos para cada grupo de 100.000 habitantes, enquanto na Federação Russa são 629.

Taxas de detenção relativamente mais baixas não indicam debilidades do Estado, mas, ao contrário, mostram a força dos vínculos sociais, dos mecanismos de solidariedade e dos valores compartilhados sob a responsabilidade desse Estado. Com certeza, a educação permanente não é alheia a isto.

O Estado penal moderno, que deve privilegiar a moderação e defender a proporcionalidade da pena, parece ainda fazer do encarceramento uma resposta normal e evidente. Quando são desenvolvidas alternativas, a opinião pública nem sempre as compreende, preferindo ver nelas uma debilidade deste Estado; em resposta, o Estado desejará assegurar à opinião pública, justificando-se por meio de elevadas taxas de encarceramento, taxas de recidivas eventualmente em queda e outras medidas mais da ordem da tranquilidade social do que do vínculo social. É, sem dúvida, um dos únicos setores em que o Estado segue frequentemente as demandas da opinião pública, o que não é o caso nos setores de educação, emprego, meio ambiente e das políticas sociais, o que sem dúvida explica que, apesar de sua ineficácia, a prisão permanece no centro do sistema penal.

Para o professor Cartuyvels,¹

o encarceramento como resposta ao desvio é de tal forma familiar que é quase impossível pensar sem ele. Esta camisa de força mental do encarceramento é tão forte que é difícil pensar em alternativas penais à prisão. As práticas de justiça reparadora e de mediação penal permanecem infelizmente muito marginais.

Em tempos de dificuldades econômicas, a prisão permanece um espaço de pobreza social, cultural, econômica, afetiva. Torna-se uma simples ferramenta de gestão técnica destituída de finalidade social; caso esta evolução se confirme, o

¹ Yves Cartuyvels, professor da Faculté Universitaires Saint-Louis (FUSL), na palestra "Enfermer au XXI^e siècle: pour quoi faire? Une approche transversale de l'enfermement", proferida no Colóquio "Pour des alternatives à l'enfermement", organizado por Bruxelles Laïque ASBL, Ordre Français des Avocats du Barreau de Bruxelles e Institut des Droits de l'Homme, em 19 de janeiro de 2011.

“encarceramento indiferenciado”, longe de qualquer ideal de correção, de reintegração e menos ainda de educação, servirá de resposta política a um medo social por vezes cultivado.

2 Urgências e desafios da educação na prisão

O artigo 5º da Declaração de Hamburgo (Unesco, 1997) sobre educação de adultos é claro:

É essencial que as opções em matéria de educação de adultos estejam assentadas no patrimônio, na cultura, nos valores e na vivência anterior das pessoas e sejam conduzidas de modo a facilitar e estimular a ativa participação e expressão de todo cidadão.

Ela não é um serviço facultativo

Deve-se, portanto, modificar radicalmente a visão da educação na prisão: ela é muito mais do que um somatório de sessões organizadas ou a organizar, em um dado espaço e tempo, para adquirir e repetir conhecimentos.

É preciso também enfatizar que a educação na prisão tampouco é uma preocupação supostamente específica dos países industrializados, que dispõem de recursos permitindo acrescentar programas educacionais aos “serviços” já oferecidos, enquanto grande número de outros países, mais pobres ou emergentes, não possa nem mesmo oferecer os serviços básicos.

Nesse sentido, sua exigência não pode ser adiada para quando os outros problemas mais urgentes fora da prisão (desenvolvimento, guerra, fome) e na prisão (segurança, alimentação, saúde) tiverem sido resolvidos.

Ferramenta de promoção de todo ser humano, a educação não pode ser justificada pelo objetivo ambíguo de redução da recidiva. Ela é um direito e, a esse título, não deve ser justificada; argumentos tais como “a educação é uma ocupação para os detentos mais nervosos, ela é o reinício de uma educação malograda, ela vai reeducar, reorganizar a vida do detento e sua saída da prisão, humanizar as condições de detenção ou mesmo um meio de tornar a detenção mais suportável” não são nada além de péssimos objetivos que terminam por instrumentalizar a educação para finalidades que lhe são fundamentalmente estranhas.

A perda momentânea do direito à liberdade de movimento não leva à perda dos demais direitos, entre eles o direito à educação.

Os governos dos países ricos, dos países pobres e dos em transição ou emergentes não devem considerar a educação na prisão como uma atividade facultativa ou adicional, mas como uma ferramenta que permitirá aos detentos compreender sua história individual, a história do seu meio e do país ao qual pertencem e definir objetivos pessoais aceitáveis tanto em nível social quanto familiar e profissional.

Nesse contexto, o educador/formador na prisão não irá intervir como complemento do (futuro) julgamento judiciário ou do sistema penal; o interesse

estará na história individual e não no processo penal. A educação na prisão é um processo que deve ajudar o detento a formular sua demanda de educação e a satisfazê-la mesmo que todos não percebam de imediato as potencialidades do método educativo, identificando-o ainda, frequentemente, como coação adicional do meio carcerário, ou mesmo uma segunda chamada da obrigatoriedade (e do fracasso) escolar.

Ela é a conquista da cidadania

Cabe exclusivamente ao Estado a responsabilidade da organização da educação na prisão; a sociedade civil pode fornecer sua especificidade e sua complementaridade em uma competência que deve permanecer pública; a privatização da educação (na prisão), não podendo apreender a globalidade do processo educativo, não deve permitir que, sob o pretexto de educação e formação, se ofereça à empresa particular mão de obra passiva e barata. Sem a presença do Estado, a empresa privada apenas irá extorquir conformismo de um aprendiz cativo.

O surgimento de uma cidadania ativa e reencontrada é um dos objetivos da educação na prisão e dar-se-á somente sob determinadas condições:

- O desenvolvimento de uma perspectiva humanista: uma consequência da opção da educação para todos ao longo da vida é que a educação na prisão não será um complemento das medidas penais; se ela efetivamente ocorrer na instituição carcerária, deve dela guardar pelo menos (e deve reivindicar) sua especificidade e sua autonomia absoluta (por exemplo, em relação ao judiciário). O que for dito em sala de aula não pode aparecer no dossiê penal.
- O desenvolvimento de uma perspectiva que ultrapasse o tempo de encarceramento: já que é permanente, a educação não mais será, então, definida como uma educação de segunda oportunidade (geralmente para aqueles que, por diversos motivos, nem mesmo tiveram uma primeira oportunidade) para o público preso. A educação na prisão é uma educação que se encontra em um *continuum* de aprendizagens e experiências acumuladas antes do encarceramento, é vivida em um local específico e transitório, que é a prisão, e deverá continuar após a libertação.
- Desenvolvimento de uma visão coerente: quando falamos de pessoas em conflito com a lei, constatamos também que os responsáveis pela gestão política estão eles próprios em conflito com suas próprias leis: não cumprem suas obrigações que determinam que as necessidades elementares (alimentação, segurança, educação, saúde...) são um direito inalienável de todos! No entanto, mesmo nas sociedades democráticas, isto não acontece para todo o mundo.
- O desenvolvimento de uma perspectiva global: se for necessário advogar para a instauração de programas educacionais em todas as prisões do mundo, não se tratará, em hipótese alguma, de advogar por uma educação

especial em um local especial para pessoas especiais. A educação, como a vida, é um *continuum*; ocorre permanentemente em diversos locais, em diversas ocasiões, com diferentes atores; para alguns, um desses locais será provisoriamente a prisão. O reconhecimento e a eventual validação do adquirido pela experiência terão seu devido lugar neste processo.

- O desenvolvimento de uma sociedade de direito: a vigilância referente ao respeito dos direitos humanos, a visibilidade das decisões judiciais, o respeito dos direitos de defesa, os custos em relação à vítima são tanto da responsabilidade do Estado penal quanto do Estado responsável pela educação; de fato, o processo judiciário é em si mesmo (se for respeitado) uma fonte de educação ao respeito, à resolução de conflitos, à responsabilização. O vigor democrático de um Estado mede-se também pelo nível de respeito dos direitos humanos para com os cidadãos que não os respeitam!

Coloca-se então a questão seguinte: podem os Estados violentos, pouco ou não democráticos, oferecer aos delinquentes outra coisa que não seja a prisão, isto é, uma resposta violenta à violência dos detidos?

O surgimento de uma cidadania ativa e reencontrada não deve do mesmo modo redundar numa nova fonte de legitimação da prisão (a educação não deve servir para que a pessoa se habitue a viver na prisão), pois o surgimento e a permanência dessa cidadania é o objetivo... permanente... de todos os atores da educação, a começar pela família, a escola, as iniciativas sociais e culturais, as mídias... Esquecer esta exigência fundamental reduziria o debate sobre a educação na prisão a um debate sobre a gestão da prisão.

O aprendiz é ator

Ser ator de sua educação é ao mesmo tempo o meio e a finalidade da educação, o que não quer dizer, portanto, ser apenas o beneficiário; isto significa, ao contrário, estar no centro do dispositivo, em uma rede de relações e, tendo-o domado e compreendido, dar-lhe todo seu sentido e potencial.

Para ilustrar essas exigências apresentamos dois exemplos: a validação das aquisições de experiências e o papel das bibliotecas.

a) A validação das aquisições da experiência

Quando se fala de educação, se pensa em um ensino desenvolvido em sala de aula. E, efetivamente, muitas vezes é o caso, mas nosso ponto de partida nos obriga a pensar na educação não apenas no tempo (ao longo da vida), mas igualmente no espaço (em todo lugar).

A educação na prisão provará que a educação (permanente) não é exclusividade da escola como prédio, da idade escolar como obrigação e da formação complementar para os trabalhadores carentes de novas competências.

Seria um erro pensar a educação dos detentos em função de seu *status* provisório de prisioneiro. Não há educação específica a ser desenvolvida na prisão, mesmo se, com certeza, alguns enfoques pedagógicos devam ser propostos. Os fundamentos da educação não são específicos à prisão.

O detento é uma pessoa que tem uma experiência de aprendizagem; quer tenha um diploma (o que é raro), quer seja totalmente analfabeto, ele tem alguma experiência de aprendizagem; algumas incluem a aprendizagem no ensino formal, outras, cursos de alfabetização ou aprendizados profissionais no próprio trabalho, ou ainda outras competências condenáveis... mas todos têm alguma experiência de aprendizagem positiva ou negativa, vivida conscientemente ou não.

A experiência da prisão é uma aprendizagem informal que vai influenciar a evolução do detento. Ela se desenrola em um local que é um lugar violento de educação entre pares, dos pequenos pelos grandes, dos fracos pelos fortes, dos aprendizes delinquentes pelos delinquentes reconhecidos. A experiência da prisão vai deixar marcas permanentes na construção da identidade do aprendiz. Como esta experiência organizada pode preferencialmente ajudá-lo, em vez de reforçar sua identidade de desviante reconhecido e julgado – ou mesmo assumido?

Portanto, a educação na prisão jamais parte do nada.

Ela terá de reconhecer os saberes e os conhecimentos anteriores dos detentos, sem obrigatoriamente aprová-los. A validação ou pelo menos considerar-se as experiências adquiridas é importante. Todos os detentos têm alguma experiência de vida, às vezes na escola, frequentemente de fracasso, às vezes de revolta, muitas vezes de incompreensão. Têm experiências de sobrevivência, de relações familiares e sociais, de economia informal, de estratégias de abordagens sociais, de fracasso... Não se trata, evidentemente, de valorizar os atos que levaram à condenação, mas de dar outra vez o gosto pela aprendizagem, com conhecimento, ou mesmo compreendendo o passado do aprendiz. Deve-se permitir ao detento distinguir por si próprio (e não mais perante o tribunal – isto já foi feito) suas forças e fraquezas e persuadi-lo que é com essas forças que ele pode construir não apenas um programa de formação qualificador ou não, mas um projeto de vida na prisão e após ela. Uma vez mais, não se trata de valorizar o que é condenável (e que já foi condenado), mas de dizer ao detento que ele tem valor, que ele não é uma mente oca a ser preenchida, que ele não é uma pessoa perigosa por definição, por nascimento, ou um embrutecido por hábito.

b) Reinventar a biblioteca

O detento não tem o hábito de leitura, nem de frequentar biblioteca – muitas vezes, jamais colocou os pés em uma. Para ele, o livro ou é escolar, ou um objeto simbólico de outra cultura ou ligado a outras preocupações.

Ainda que valorizado em determinados meios, o livro perdeu seu monopólio de consagração do saber e do conhecimento; outros suportes, tais como a televisão, as redes sociais, a educação entre pares, as revistas, os rumores, produzem conhecimentos, e determinados atores deles se apropriam e os legitimam. Com certeza este é o caso na prisão.

Ao mesmo tempo, constata-se que as bibliotecas na prisão são lugares pouco valorizados, raramente valorizadores e, por conseguinte, pouco frequentados. Os livros muitas vezes não têm relação com os questionamentos do momento e do local. Reduzidas a ser, quando muito, um serviço de empréstimos e devolução de livros, as bibliotecas tampouco são locais de troca e de criação de saberes. Elas não permitem ao livro ultrapassar sua simples materialidade, mostrando-o frequentemente vinculado ao saber maçante e não como uma oportunidade de satisfazer curiosidades.

É preciso, portanto, repensar totalmente o papel da biblioteca na prisão, fazendo com que todas as atividades, incluindo as na prisão, possam ser uma oportunidade de educação, de questionamento, de intercâmbios: os serviços de saúde, de higiene, de resolução de conflitos, das atividades recreativas e esportivas deveriam poder se apoiar nos serviços prestados pela biblioteca para disseminar, além de seus quatro muros, informações úteis. Inscrita nesta dinâmica, ela será um instrumento de educação para a cidadania, de educação para a saúde, de educação para a resolução de conflitos, todas elas componentes da educação ao longo da vida (na prisão).

A biblioteca não deve estar apenas a serviço do livro: na prisão, há pouco espaço reservado para os encontros entre detentos, entre detentos com os formadores, entre detentos com seus familiares. Ora, se quisermos trabalhar a cidadania é preciso multiplicar suas oportunidades de encontro e de intercâmbio; a biblioteca poderia de forma vantajosa substituir as salas para os contatos dos detentos com seus filhos!

Nessa perspectiva, os guardas terão papel central a desempenhar para tornar mais acessível a leitura na cela.

A animação da biblioteca, portanto, não é apenas atribuição do bibliotecário, mas também de todos os que vivem e trabalham na prisão; é a partir dela que cada momento pode ser uma oportunidade de aprendizagem.

O envolvimento dos detentos é igualmente importante, não apenas para a gestão (entrada e saída dos livros), mas também para estimular e organizar essas atividades. Experiências de escrita e de expressão são realizadas em algumas prisões: por exemplo, a publicação de um jornal interno ou destinado para uma rede externa.

Lugar de articulação e de cooperação dinâmica entre as iniciativas educacionais (alfabetização, educação formal e não formal, formação profissional...), as atividades de promoção do livro (livros, enciclopédias, computadores, fotos, vídeos...), as atividades de saúde, de cidadania, de intercâmbio de experiências educacionais bem-sucedidas entre pais encarcerados e crianças escolarizadas, a biblioteca será o local multiplicado para atividades descentralizadas, tais como exposições, desenhos, teatro sobre temas importantes.

A multiplicação desses locais de saber e de intercâmbio é tão importante, considerando a dificuldade de concentração para os detentos. Para a maioria, o tempo de concentração (intelectual!) é mínimo. Vários períodos do dia deveriam, portanto, ser organizados para a leitura, enquanto, paradoxalmente, o tempo é contado na prisão!

3 A educação na prisão: entre razão e criação

Em seu livro *Qu'est ce que la démocratie?*, Touraine (1994, p. 206) escreve:

É preciso dar à educação duas finalidades de igual importância: de um lado, a formação da razão e a capacidade de ação racional; do outro, o desenvolvimento da criatividade pessoal e do reconhecimento do outro como sujeito.

O primeiro objetivo [...] deve ser protegido: o conhecimento deve permanecer no coração da educação, e nada é mais ilusório e nefasto do que um currículo que favoreceria seja a socialização pelo grupo de pares, de camaradas, seja a resposta da economia. [...]

O segundo objetivo é, de fato, a aprendizagem da liberdade. Ela passa ao mesmo tempo pelo espírito crítico, pela inovação e pela consciência de sua própria particularidade, feita de sexualidade como de memória histórica; isto deve redundar no conhecimento – no reconhecimento dos outros, indivíduos e coletividades, enquanto sujeitos [...].

Esta visão da educação não é a da instituição carcerária, no entanto, ela não pode ignorar essas exigências, já que o direito à educação não pode ser dividido por categorias sociais nem negociável em função do passado dos aprendizes.

- O primeiro objetivo refere-se à razão: constata-se que este não é o caso na maioria dos programas educacionais na prisão (quando existem). A prisão é um local fundamentalmente irracional em sua finalidade educativa e social e em perfeita contradição com o objetivo perseguido e os meios mobilizados. Estão de má fé aqueles que acreditam que na ausência de educação, ou de ensino, a prisão pode pelo menos favorecer a motivação de aprender. Em um lugar que impede qualquer iniciativa dos detentos com relação a seu presente e seu futuro, é difícil formar um julgamento e ainda mais estimular sua capacidade de ação. Uma instituição totalitária como a prisão, que tem sua própria razão e sua própria racionalidade, assim como seu próprio discurso justificador, impede a capacidade de ação racional.
- O segundo objetivo, que se refere ao “desenvolvimento da criatividade pessoal e do reconhecimento do outro como sujeito”, parece ainda mais utópico, na verdade insensato, quando se visita as prisões do mundo. Sabe-se que o desenvolvimento da criatividade pessoal não está no cerne dos objetivos da vida na prisão, nem mesmo nos programas educacionais. Isto não significa que não haja criatividade na prisão; ao contrário, ela está onipresente... e em oposição frontal à racionalidade da prisão. Os detentos fazem prova de criatividade quando implantam redes de troca de informação e de substâncias ilícitas, quando sobrevivem em condições deploráveis, quando se organizam entre eles para diversas atividades. A criatividade existe, mas não é garantido que, como Touraine no entanto o deseja, contribua para o “reconhecimento do outro como sujeito”. Aqui também, não tanto a criatividade em si (como antes não era o problema da razão enquanto tal), está em jogo, mas sim seu significado e sua dinâmica cidadã: o reconhecimento do outro.

Sem razão e sem criatividade, permanecerá a prisão indefinidamente um não-lugar, um vazio social onde transborda a violência?

Tratar-se-ia de dizer que a racionalidade imposta e sofrida e a criatividade desejada, por vezes ativada, mas frequentemente negada, permanecerão inconciliáveis na prisão, repetindo a oposição irreduzível entre penal e educação, entre o maior mal e o menor mal?

A educação na prisão não seria uma débil resposta ética e moral, uma espécie de mito de Sísifo moderno aos que são mais sensíveis ao crescimento da desordem social que à pobreza e à exclusão?

Será o diagnóstico suficiente e definitivo para o educador? Seria fechar-se em suas próprias contradições e fazer crer que a educação formal e não formal não são instrumentos de mudança social e que a educação permanente não é um direito e uma responsabilidade partilhada.

A educação na prisão não seria mais unicamente esse “imperativo moral” do qual falava Kant ou esse valor ético ocidental de comiseração para o excluído: ela deve decorrer dessa vontade humanista universal que impede de ver o delinquente como um delinquente por natureza e a delinquência como primeira definição de determinados seres humanos que vivem e reproduzem (por quê?) a violência da ordem social e econômica desigual.

4 Apoiar o surgimento do ator

Uma vez que não será possível mudar radicalmente em curto prazo a abordagem e o tratamento da falta e do delinquente considerando que as prisões continuarão a ser a principal ferramenta da instituição penal, já que a opinião pública continuará a crer que o encarceramento da pessoa e do problema protege automaticamente o conjunto social, será necessário encontrar pistas para que a educação ministrada na prisão seja a educação da prisão e que todos os atores da prisão (pessoal administrativo, detentos, família) se comprometam com a educação permanente.

É preciso reconciliar o detento com o ato de aprender, na verdade com o prazer de aprender.

Esta reconciliação com o ato de prender ou mesmo o prazer de aprender deve acontecer em vários níveis.

A educação deve reconciliar o detento com ele mesmo

Reconhecer a pessoa, inclusive em um lugar que tende a uniformizar todas as pessoas presentes, é dar-lhe a possibilidade de projetar ela própria um futuro que não seja a transcrição das vontades do sistema penal (ainda que não seja contraditório), mas um futuro com todo conhecimento de causa e da causa do encarceramento. Projetar um futuro não significa esquecer o passado nem sublimar o presente; é tentar questionar para reapropriar-se dos outros papéis (que a prisão deixa em estado de vigília), a saber, seu papel social, de pai, de membro de um

grupamento social. É também reconhecer que determinadas contradições sociais foram por demais fortes ou severas para o detento, seu ambiente imediato e a sociedade. Ele deve recriar, a partir de si mesmo, seus laços sociais.

Educar é trabalhar sobre a identidade; é reconhecer a identidade do indivíduo e não a pessoa do delinquente.

A educação deve reconciliar o detento com o professor

Trabalhar na prisão, educar na prisão, é por vezes encontrar o pior do ser humano e dele não definir o homem. Trabalhar como educador na prisão é recolocar a aprendizagem na educação e a educação no âmago da sociedade.

A educação ao longo da vida implica não apenas os professores, mas também todos os demais atores; só se fará educação na prisão se administradores, guardas, pessoal de apoio estiverem engajados no movimento de tentar transformar progressivamente a prisão em um ambiente educativo. Dissemos acima que qualquer atividade (de higiene, saúde, alimentação, visitas, lazer...) poderia ser uma oportunidade de trocas, de aprendizagem positiva, conhecimento e reconhecimento dos outros, de implicação valorizadora. A esse título, a educação na prisão poderá tornar-se uma educação permanente.

54

A educação na prisão deve reconciliar a coerência de todos os atores

Se nos situarmos na perspectiva de uma educação ao longo da vida, será preciso que também na prisão se possam desenvolver estratégias para que essa educação seja muito mais do que uma formação profissional incompleta. Se todos não são professores, todos podem ser educadores: guardas, pessoal administrativo e de manutenção... A educação na prisão inclui, assim, sua formação permanente.

A qualidade das relações sociais no interior da prisão é também um indicador da educação que nela é vivida. Ela permite um prognóstico sobre o que acontecerá após a libertação.

A educação na prisão não é, portanto, apenas a educação dos prisioneiros, mas um processo comum de socialização, de aprendizagem do reconhecimento do outro, quem quer que seja.

Em conclusão

O título de nossa contribuição dizia que ter tempo não bastava para alguém se decidir a aprender; isto é ainda mais verdadeiro na prisão.

Não é da motivação da instituição penitenciária que se deve partir, mas da motivação (a ser estimulada) do detento. A educação na prisão não é o esparadrapo

aplicado sobre o mal social e sobre o mal-estar individual – tampouco sobre a maldade dos delinquentes.

A prisão não deve acrescentar injustiça à violência institucional.

A educação não deve encobrir esta injustiça sob o pretexto da paz social.

Esperamos que os responsáveis pelos sistemas judiciários, educacionais, assuntos sociais e familiares, da cultura, da formação profissional, da sociedade civil que nos deram a honra de ler esta contribuição dela levem a forte convicção da imperiosa necessidade da educação não escolarizada na prisão e do envolvimento de todos os atores do sistema penitenciário para devolver a esta educação o lugar central que lhe convém, e no espaço/tempo compatíveis com seus objetivos.

A criatividade de todos esses atores deve ser mobilizada para vencer, passo a passo, a irredutibilidade entre educação e prisão!

Além das diferenças individuais existem histórias; além das histórias existem projetos temporariamente malogrados; além dos projetos temporariamente malogrados, existem desejos não formulados; além dos desejos não formulados, existe um futuro que assusta e para o qual a prisão, com sua estrutura tradicional, não prepara, não preparará nunca, não prepara ainda.

Referências bibliográficas

DELORS, Jacques. *L'éducation: un trésor est caché dedans*. Paris: Ed. Odile Jacob, Unesco, 1996.

FOUCAULT, Michel. Présentation. In: _____. *Punir et surveiller: naissance de la prison*. Paris: Gallimard, 1975. Université de Genève. Laboratoire de recherche Innovation-Formation.

TOURAINÉ, Alain. *Qu'est ce que la démocratie?* Paris: Fayard, 1994.

UNESCO. *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*. Hamburg: Unesco, 1997.

Marc de Maeyer, pesquisador especialista senior (pesquisador principal) da Unesco de 1995 a 2008, coordenou o Programa Internacional em Educação nas Prisões e dirigiu o Escritório Norte-Americano do Conselho Internacional para o Bem-Estar Social.

marcdemaeyermarc@gmail.com

O direito à educação das pessoas privadas de liberdade

Vernor Muñoz

Resumo

Geralmente se considera que a aprendizagem na prisão por meio de programas educacionais tem repercussão nos índices de reincidência, na reintegração e, mais diretamente, nas oportunidades de emprego pós-encarceramento. Sem dúvida, a educação é bem mais que um instrumento para a mudança: é um imperativo em si. Contudo, a educação apresenta consideráveis desafios para os reclusos devido a toda uma gama de fatores ambientais, sociais, institucionais e individuais.

Palavras-chave: direito a educação; educação em prisões.

Abstract

The right to education for people deprived of liberty

In general, one considers that learning in prison by means of educational programs will influence recidivism rates, reintegration and, even more directly, job opportunities after freedom is recovered. It's no doubt that education is much more than just a tool for changes; it's imperative in itself. However, education presents considerable challenges for convicts because of a wide range of environmental, social, institutional and individual factors.

Keywords: right to education; education in prisons;

Introdução

Durante meu trabalho como Relator Especial das Nações Unidas sobre o Direito à Educação (2004-2010) prestei especial atenção à situação dos grupos e das pessoas historicamente excluídas e discriminadas das oportunidades educacionais.

Por esse motivo, apresentei informes à Comissão de Direitos Humanos, ao Conselho de Direitos Humanos e à Assembleia Geral das Nações Unidas sobre os diversos temas que revelam a falta de compromisso dos Estados em relação aos assuntos educacionais e os abismos existentes entre a retórica jurídica e a realidade cotidiana que milhares de pessoas enfrentam, às quais é negada a possibilidade de educar-se.

As pessoas privadas de liberdade constituem um desses grupos severamente marginalizados, que estão submetidos à violação endêmica de seu direito à educação. Por este motivo, em 2009, apresentei ao Conselho de Direitos Humanos um informe sobre este tema, que constitui a base deste artigo.

Este texto se concentrará nas pessoas que cumprem uma condenação ou que estão aguardando julgamento na prisão ou em outros tipos de instituições corretivas e, no caso daquelas que estão solicitando asilo, em centros fechados.

A aprendizagem na prisão por meio de programas educacionais é geralmente considerada um instrumento de mudança, e seu valor é estimado à luz de sua repercussão na reincidência, na reintegração e, mais concretamente, nas oportunidades de emprego após a libertação.

Não obstante, a educação é bem mais que um instrumento de mudança (Muñoz, 2005, §§ 43 a 46): é um imperativo em si. Contudo, a educação apresenta desafios consideráveis para os detentos, devido a toda uma gama de fatores ambientais, sociais, institucionais e individuais. Estes fatores e seus desafios são recuperáveis.

Antecedentes

Profundas mudanças globais, sociais, políticas e econômicas tiveram forte impacto em todos os sistemas penitenciários. Ainda que estes sistemas variem, porque, entre outras coisas, refletem características, idiomas, culturas, populações, filosofias e instituições políticas particulares a cada Estado, eles apresentam traços ao mesmo tempo semelhantes e singulares.

Embora não se pretenda oferecer aqui uma análise teórica da relação entre os direitos humanos, o encarceramento e o castigo, queremos, sim, lembrar que o encarceramento não supõe a renúncia aos direitos humanos. Um desses direitos invioláveis é o da educação.

Em que pesem as diferenças entre os sistemas penitenciários, é evidente que, para todos eles, a participação dos reclusos nas atividades educacionais é um problema essencialmente complexo e que, quando existe, ocorre em um meio inerentemente hostil ante suas possibilidades libertadoras (Scarfó, 2008). Frequentemente a insuficiência de atenção e de recursos, tanto humanos como financeiros, dedicados à educação, somados ao efeito prejudicial da privação de liberdade, exacerba o já baixo nível de autoestima e de motivação dos detentos que participam dessas atividades e cria consideráveis desafios, tanto para eles quanto para os administradores e para o pessoal das prisões.

Não obstante, cada vez mais se reconhecem as vantagens da educação como elemento vital para fomentar a capacidade dos(as) reclusos(as) em desenvolver e manter uma série de atitudes que lhes permitirão aproveitar eventuais oportunidades sociais, econômicas e culturais. Apesar de esse reconhecimento ser desejável e necessário, cabe assinalar que, no que diz respeito à sua natureza, disponibilidade, qualidade e taxas de participação, a educação nos estabelecimentos penitenciários varia consideravelmente entre as diferentes regiões e no interior delas, nos Estados e, também, nas próprias instituições. Essas notórias disparidades podem constituir discriminação e devem, portanto, ser objeto de atenção.

Enquanto a situação variável da educação tende com demasiada frequência a oscilar entre “ruim” e “muito ruim”, é preciso reconhecer plenamente o número de programas educacionais de excepcional qualidade que, à luz das observações dos(as) próprios(as) reclusos(as), são resultado de iniciativas individuais e de um extraordinário compromisso mais do que produto de política do Estado ou de uma determinada instituição.¹

Ainda que, para a maioria das pessoas que a sofrem, a privação de liberdade seja temporária, frequentemente se esquece que as consequências do que ocorra ou não ocorra aos que passam por essa experiência redundarão também na comunidade para a qual regressa a maioria dos(as) reclusos (as) uma vez libertados (Muntingh, 2007).

A realidade do mundo penitenciário mostra que a população carcerária inclui um número desproporcional de pessoas procedentes de grupos e comunidades pobres, discriminadas e marginalizadas. Como observa um recluso:

¹ Contribuições de reclusos. Cartas do arquivo do Relator Especial.

Não podemos encarcerar uma pessoa durante muitos anos sem oferecer-lhe possibilidades de mudança e ao mesmo tempo esperar que quando volte a encontrar-se entre nós tenha mudado. De fato, terá ocorrido uma mudança, mas com certeza não o que se esperava. Pois teremos criado um indivíduo invejoso, frustrado, delirante, reprimido, irascível e desumanizado que, sem sobra de dúvida, tratará de se vingar.

Ainda que se reconheça que frequentemente a privação de liberdade é em si questionável como meio de controle social, nosso desafio é criar um ambiente para os(as) reclusos(as) que torne possível uma mudança positiva e fomente a capacidade humana. A educação acessível, disponível, adaptável e aceitável é um elemento essencial desse ambiente.

Como assinalado por um observador,

para esclarecer o conteúdo do direito à educação nas instituições penitenciárias é preciso explicar o que estamos tratando de conseguir. Creio que a meta óbvia é potencializar essas pessoas que estão lutando para que possam chegar a contribuir de forma significativa para a saúde, o crescimento e o desenvolvimento de nossa comunidade global.²

Os recursos não explicam a política

Levando em consideração apenas as taxas de encarceramento, não surpreende que muitos sistemas penitenciários tenham entrado em crise, apresentem geralmente superlotação e, portanto, carentes de recursos suficientes, e que tenham uma visão pessimista sobre a possibilidade de superar objetivamente os inúmeros problemas que a gestão carcerária enfrenta.

É importante não perder de vista que os sistemas penitenciários, ainda que sejam suscetíveis de modificação na prática devido a situações reais e difíceis, são também o resultado da política estatal e institucional. A disponibilidade e a falta de recursos podem afetar a aplicação da política, mas não ditam a política (ver Neale, 1989).

A política penitenciária vê-se influenciada por muitos fatores, entre os quais deveriam ser de primordial importância as normas internacionais de direitos humanos e as obrigações delas resultantes para os Estados. Entretanto, existe ainda uma brecha inquietante e crescente entre as normas internacionais, sua aplicação e a opinião de muitos que não experimentaram a privação de liberdade.

Aprendizagem em âmbito internacional

Nos últimos anos registrou-se um aumento considerável, ainda que apenas em alguns Estados, de pesquisas referentes aos sistemas penitenciários.³ Não obstante, continuam escassas as pesquisas e os debates sobre a educação nas penitenciárias e mais particularmente sobre como os programas educacionais são concebidos, financiados e disponibilizados à população carcerária (Nagelsen, 2008).

² Contribuições de reclusos. Cartas dos arquivos do Relator Especial.

³ Sobretudo na América do Norte, no Canadá, na Europa e, mais recentemente, na América do Sul e na África do Sul. Nos outros continentes o nível de pesquisas é ainda muito baixo. Ver, por exemplo, Sarkin (2008).

Devido ao caráter universal das normas dos direitos humanos, as pesquisas de caráter internacional e comparativo sobre os regimes carcerários são cada vez mais urgentes, e os sistemas penitenciários devem cooperar e aprender uns com os outros.

Ainda que a transferência de práticas comprovadas de um Estado a outro nem sempre é factível nem apropriada, a transmissão de ideias e de conhecimentos práticos através das fronteiras internacionais deveria permear, informar e enriquecer as práticas amplamente arraigadas.

Filosofias e suposições contraditórias

A função das prisões, a educação "corretiva" e o direito à educação

A educação está profundamente vinculada ao lugar e ao contexto em que se dá e deles não pode ser separada. Portanto, a função da educação nos locais de detenção deve ser examinada levando-se em consideração os objetivos mais amplos dos sistemas penitenciários, que são instituições inerentemente coercitivas, com uma série de objetivos complexos e opostos.

Esses sistemas refletem, por um lado, em diferentes graus, os imperativos de castigo, dissuasão, retribuição e/ou reabilitação vigentes na sociedade – todos eles com conotações ambíguas – e, por outra parte, um critério administrativo centrado na gestão dos recursos e da segurança. Frequentemente voltados para a "criminalidade" dos(as) reclusos(as), os sistemas penitenciários costumam, portanto, ser resistentes em reconhecer a humanidade, as potencialidades e os direitos humanos dessas pessoas.

Nos casos em que ocorre educação, essa resistência traduziu-se numa considerável confusão sobre a natureza e os objetivos da educação e na oscilação entre um ou vários modelos e práticas influentes em matéria de educação com determinados objetivos concretos. Para os fins deste artigo, esses modelos são denominados modelo "médico", "de deficiência cognitiva" e "oportunista". De maneira sucinta, o modelo médico tende a tratar principalmente o que se percebe como deficiências psicológicas do delinquente; o modelo de deficiência cognitiva se centra na promoção do desenvolvimento moral; e o modelo oportunista, na vinculação da aprendizagem com a formação para o trabalho (ver também Collins, 1995).

Esses modelos e a prática educacional resultante apresentam certamente alguns aspectos positivos. Entretanto, nenhum deles leva em consideração o conceito de dignidade humana comum a todas as pessoas, um conceito invocado frequentemente e de forma inequívoca em diversos instrumentos internacionais, regionais e nacionais. A dignidade humana, elemento central dos direitos humanos, pressupõe o respeito da pessoa tanto no seu momento atual quanto em sua potencialidade. Dado que a educação se relaciona de modo singular e primordial com a aprendizagem, a realização do potencial e o desenvolvimento da pessoa, a dignidade humana deveria ser uma preocupação fundamental na educação e no entorno penitenciário⁴ e não um mero agregado utilitário que se oferece se existirem recursos para isto.

⁴ Ver também Morin (1989) e Muntingh (2007).

A educação deveria estar orientada para o desenvolvimento integral da pessoa e incluir, entre outras coisas, o acesso dos(as) reclusos(as) à educação formal e informal, aos programas de alfabetização, à educação de base, à formação profissional, às atividades criadoras, religiosas e culturais, à educação física e esportes, educação social, educação superior e aos serviços de bibliotecas.⁵

Participação

O respeito à dignidade humana de todas as pessoas dentro da comunidade – encontrem-se ou não detidas – supõe uma participação genuína e efetiva nas decisões que afetam suas vidas, em particular em relação à educação oferecida. Devemos reiterar, então, que as pessoas privadas de liberdade não perdem o direito de participação. É por isto que se solicitou a opinião delas para a elaboração do informe em que este artigo se baseia e é por isto também que se deve levar em consideração seu parecer ao decidir a política educacional penitenciária. A isto se podem acrescentar os ditames do senso comum, expressados muito acertadamente por uma pessoa presa nos Estados Unidos que participou na elaboração do informe:

Quem melhor do que os presos para encontrar soluções para os problemas da comunidade em geral? Não estão eles já acostumados aos elementos delituosos de nossa sociedade e os conhecem bem? Quem melhor para solucionar esses problemas do que aqueles que os provocaram?

62

A educação não é uma panaceia para reparar o dano social, psicológico e físico causado pela privação de liberdade. Entretanto, pode eventualmente oferecer oportunidades e assistência realistas nunca antes disponíveis que contribuam a tornar efetivos os direitos e a satisfazer as necessidades dos reclusos e de nossa comunidade em seu conjunto.

Acontecimentos jurídicos e políticos no plano internacional

As questões de justiça penal são principalmente objeto da política e da legislação internas e refletem seu contexto histórico e cultural. Entretanto, a comunidade internacional se preocupa, há muito tempo, com a humanização da justiça penal, a proteção dos direitos humanos e a importância da educação no desenvolvimento da pessoa e da comunidade.⁶ Isto, somado à mencionada vulnerabilidade especial das pessoas privadas de liberdade em face da atuação do Estado e suas consequências, deu lugar à elaboração de normas internacionais com o objetivo de enfrentar os problemas da estigmatização, da indiferença e da marginalização que, com tanta frequência, caracterizam a educação nos estabelecimentos penitenciários.

⁵ Resolução do Conselho Econômico e Social da ONU, E/1990/69, art. 3 b.

⁶ *Ibidem*.

Diferentemente de muitos outros grupos que sofrem discriminação, não existe um texto juridicamente vinculante específico sobre as pessoas privadas de liberdade, ainda que recentemente tenham sido feitas propostas visando apresentar nas Nações Unidas uma carta dos direitos dos reclusos.⁷ Não obstante, em 1990, a Assembleia Geral, em sua Resolução 45/111, aprovou os Princípios Básicos para o Tratamento dos Reclusos, nos quais assinalou que:

- a) Todos os reclusos serão tratados com o respeito que merece sua dignidade e valor inerentes aos seres humanos (art. 1).
- b) Com exceção das limitações que sejam evidentemente necessárias decorrentes do encarceramento, todos os reclusos continuarão gozando dos direitos humanos e das liberdades fundamentais consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e, quando o Estado de que se trata seja parte, do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e seu Protocolo Facultativo, assim como dos demais direitos estipulados em outros instrumentos das Nações Unidas (art. 5).
- c) Todos os reclusos terão o direito de participar em atividades culturais e educativas encaminhadas para desenvolver plenamente a personalidade humana (art. 6).

Atualmente já é de fato aceito que o direito à educação inclui a disponibilidade, a acessibilidade, a adaptabilidade e a aceitabilidade da educação.⁸ Nenhum texto jurídico prevê a perda deste direito, e, o que é mais importante, tal perda não é um requisito da privação de liberdade.

Vários instrumentos internacionais se referem especificamente às prisões e às condições de detenção e oferecem orientações para uma boa administração penitenciária.⁹

Existem numerosos instrumentos dessa índole, mas, além dos Princípios Básicos aprovados pela Assembleia Geral em 1990, talvez os mais importantes sejam as Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos, aprovadas pelo Conselho Econômico e Social em sua Resolução 663 C (XXIV), de 31 de julho de 1957, e as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores, de 1985.¹⁰

Em conformidade com o disposto nos §§ 1 e 2 da regra 77 das Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos,

⁷ Aprovada na 5ª Conferência de Chefes de Serviços Penitenciários da África Central, Oriental e Meridional, em setembro de 2001. Ver também Dissel (2008).

⁸ Ver E/CN.4/1999/49 e a Observação Geral nº 13, do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais sobre o Direito à Educação (E/C.12/1999/10).

⁹ Por exemplo, "Os direitos humanos e as prisões", módulo de capacitação para funcionários dos serviços penitenciários (Nações Unidas..., 2004).

¹⁰ Outros documentos pertinentes são o Conjunto de Princípios para a Proteção de todas as Pessoas Submetidas a qualquer forma de Detenção ou Prisão, aprovado pela Assembleia Geral em sua Resolução 43/173, de 9 de dezembro de 1988, e a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, aprovada na 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos.

serão tomadas disposições para melhorar a instrução de todos os reclusos capazes de aproveitá-la, incluindo a instrução religiosa nos países onde isto seja possível. A instrução dos analfabetos e dos reclusos jovens será obrigatória, e a administração deverá prestar-lhe particular atenção... A instrução das reclusas e dos reclusos deverá ser coordenada, tanto quanto possível, com o sistema de instrução pública, a fim de que, ao serem colocados em liberdade, possam continuar sem dificuldade sua preparação.

O § 2 da regra 26 das Regras Mínimas para a Administração da Justiça de Menores prevê que

os menores confinados em estabelecimentos penitenciários receberão os cuidados, a proteção e toda assistência necessária – social, educacional, profissional, psicológica, médica e física – que possam requerer devido à sua idade, sexo e personalidade e no interesse de seu desenvolvimento são.

Considerando as importantes mudanças sociais que afetam essas normas universalmente acordadas e a administração dos estabelecimentos penitenciários, assim como a necessidade de que essas normas se traduzam em orientações práticas e pertinentes para os diversos sistemas de justiça penal, já foram estabelecidos e continuam sendo criados marcos regionais. Por exemplo: na África, a Declaração de Kampala sobre as Condições Penitenciárias na África (1996), a Declaração de Arusha sobre boas práticas penitenciárias (1999) e a Declaração de Uagadugu para Acelerar a Reforma Penal e Penitenciária (2002); na Europa, a Recomendação 2 (2006) do Comitê de Ministros aos Estados-Membros sobre as Regras Penitenciárias Europeias; e na América, os Princípios e Boas Práticas sobre a Proteção das Pessoas Privadas de Liberdade nas Américas (2008).

A esse respeito devemos assinalar a Resolução 1997/36 do Conselho Econômico e Social da ONU relativa à cooperação internacional para melhorar as condições penitenciárias, na qual o Conselho pede ao Secretário-Geral que preste assistência aos países que a solicitarem para melhorar as condições de seus presídios, na forma de serviços de assessoramento, avaliação das necessidades, fortalecimento das capacidades e capacitação. Da mesma forma, convidou outras entidades do sistema das Nações Unidas, incluindo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e a rede do Programa das Nações Unidas para a Prevenção ao Crime e de Justiça Criminal, assim como as organizações intergovernamentais que ajudaram o Secretário-Geral a cumprir esta solicitação.

As normas jurídicas e políticas internacionais continuarão tendo um efeito limitado, enquanto a comunidade internacional, cuja atuação procura regular, não apóie plenamente os princípios em que elas se fundamentam. Para as pessoas privadas de liberdade esse apoio está tardando. A elaboração de normas internacionais juridicamente vinculantes e de orientações conexas sobre a educação nos estabelecimentos penitenciários é certamente bem-vinda e contribuirá para documentar o debate internacional sobre o tratamento dos reclusos, especialmente no que se refere ao seu acesso à educação. Ainda que os Estados tenham desempenhado um papel fundamental na elaboração dessas normas, seu pleno cumprimento continua sendo a exceção.

A realidade da educação nas prisões

A privação da liberdade no mundo: níveis e tendências

Não há dados precisos e sistemáticos sobre a demografia e as características das pessoas privadas de liberdade. Não obstante, os dados de que efetivamente se dispõe indicam que há mais de 9,25 milhões de pessoas presas no mundo, seja em prisão preventiva ou cumprindo uma condenação. Quase a metade encontra-se nos Estados Unidos (2,19 milhões), na China (1,55 milhões) e na Federação Russa (870.000).¹¹ Estima-se que a população carcerária está crescendo em 73% dos Estados, cifra que reflete a superlotação, que tem alcançado, apenas para citar alguns exemplos, 374% de sua capacidade em Granada, 330% na Zâmbia e, aproximadamente, 108% nos Estados Unidos (World Prison Brief).

Os motivos do encarceramento são diversos, e o perfil dos presos é complexo; contudo, geralmente refletem situações de desvantagem social e da frequente vulnerabilidade resultante e não, como comumente se presume, de atos de violência individuais e aleatórios. Dado que o encarceramento, por sua própria natureza, aumenta a situação de desvantagem social e a vulnerabilidade às violações dos direitos, as medidas adotadas pelos Estados para respeitar e proteger os direitos das pessoas privadas de liberdade são sumamente importantes.

Obstáculos gerais para a educação nas prisões

Ainda que às vezes possa parecer que o principal obstáculo para aproveitar as possibilidades de proporcionar educação nas prisões é a opinião pública, que costuma desconhecer a situação dos detentos e ser indiferente a ela, a principal responsabilidade nesta esfera recai sobre o Estado mediante suas políticas de educação pública.

Estas atitudes são alimentadas pelos meios de comunicação, que, frequentemente mal informados e mal assessorados, informam sobre casos de justiça penal centrando a atenção quase exclusivamente em fatos violentos isolados que não são representativos. A excessiva disposição dos políticos em refletir esses temores na política penitenciária deu lugar à resistência em incorporar na legislação os direitos dos detentos à educação e a conceber modelos educacionais e de ensino coerentes com o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Neste contexto, e reconhecendo que cada pessoa é única e tem suas próprias necessidades e experiências de aprendizagem, as publicações especializadas costumam classificar os fatores que dificultam a educação em três categorias, segundo estejam determinados pela disposição, pela instituição ou pela situação (Scurrah, 2008).¹²

Os obstáculos causados por problemas de disposição internos ao educando estão estreitamente relacionados com as experiências anteriores e contemporâneas

¹¹ Os Estados Unidos também encabeçam as estatísticas quanto à proporção de presos em sua população, com 738 para cada 100.000, seguido de perto pela Federação Russa, com 611 para cada 100.000. Ver Walmsley (2007).

¹² Informe inédito que pode ser consultado nos arquivos do autor.

ao encarceramento, tais como: as repercussões de uma infância em condições desvantajosas; o fracasso escolar anterior e a baixa autoestima; o uso indevido de drogas e álcool; e as incapacidades relacionadas com a comunicação, a aprendizagem e a saúde mental.

Os obstáculos institucionais e situacionais são externos às pessoas às quais a formação é ministrada, e talvez sejam elas quem melhor possam descrevê-los. A lista desses obstáculos, extensa e de alcance mundial, inclui exemplos alarmantes de casos em que a educação é interrompida ou terminada por caprichos pessoais de administradores ou de funcionários da prisão ou por encarceramentos em celas ou transferências abruptas entre instituições, assim como pela falta de bibliotecas, confisco generalizado do escasso material escrito e didático existente, as listas de espera de até três anos para ter acesso aos cursos e o acesso limitado e frequentemente inexistente à tecnologia da informação e à capacitação correspondente, incluídas as aptidões técnicas necessárias na atual sociedade informatizada.

Concretamente, existe a este respeito a percepção de que a educação deve ser considerada em função da gestão da prisão e não das necessidades e dos direitos específicos dos(as) detentos(as).

Também existem informações, entre outras coisas, sobre os cortes de pessoal, o que obrigava a agrupar alunos e alunas com capacidades tão diferentes que as turmas se tornavam insustentáveis ou era necessário suprimi-las, ou não se podiam realizar provas por falta de pessoal de vigilância; programação deficiente do calendário de aulas; docência incoerente e de baixa qualidade; currículos demasiado elementares, sem qualquer interesse ou inapropriados; cursos de formação profissional obsoletos e sem perspectivas concretas; ensino de competências defasados; falta de locais de aprendizagem seguros e estáveis; indiferença ante as necessidades relacionadas com deficiências específicas; suspensão dos “privilégios” educacionais como medida punitiva; falta ou cancelamento de verbas públicas, em particular para a educação superior, juntamente com custos proibitivos do autofinanciamento; “sanções” financeiras quando a educação é ministrada em substituição ao trabalho na prisão; discriminação no acesso à educação com base no lugar de reclusão, duração da pena e/ou a categoria de segurança; e, como se precisará a seguir, educação discriminatória, inapropriada e insuficiente para as mulheres, as minorias e as pessoas com dificuldades de aprendizagem.

Cada Estado deveria reconhecer quais entre essas práticas são constantes em seus estabelecimentos penitenciários. Nesse sentido já foram empreendidos alguns esforços. Por exemplo, na América Latina, o pessoal penitenciário docente começou a questionar a pertinência de grande parte dos currículos e métodos de ensino à luz das necessidades educacionais dos(as) reclusos(as) (ver Rangel, 2009); na Colômbia, foi introduzido no sistema penitenciário um novo modelo educacional com o propósito explícito de fomentar a transformação do(a) aluno(a) e o respeito à dignidade, aos direitos e às obrigações da pessoa (ver, por exemplo, Pieck Gochicoa, 2005).

Deficiências e dificuldades para a aprendizagem na prisão

As pessoas com deficiências ou dificuldades para a aprendizagem costumam ser objeto de estigmatização e de discriminação, em particular em relação à educação.¹³ Os sistemas penitenciários que sistematicamente não reconhecem nem entendem ou apóiam as necessidades concretas dessas pessoas as tornam ainda mais vulneráveis. Isto não é surpreendente, pois as pesquisas referentes às deficiências e dificuldades para a aprendizagem na prisão se limitam a poucos Estados, costumam ser pouco conclusivas, contraditórias às vezes, e raramente se referem à educação.

O que é evidente é que em muitos sistemas penitenciários não se reconhece o fato de que entre os(as) reclusos(as) há pessoas com deficiências ou dificuldades para a aprendizagem (Hayes, 2005) cuja proporção estimada oscila atualmente entre 20% e 30% ou mesmo 52% da população carcerária (ver Hayes *et al.*, 2007; Millán Contreras, Medina Báez, 2008). Consequentemente, não se adota para essas pessoas nenhuma disposição especial, em que pesem suas necessidades complexas e sumamente diversas que requerem a cooperação entre serviços, tanto dentro como fora da prisão, assim como um compromisso em longo prazo (Louks, 2007). Por último, ainda não há certeza quanto à eficácia e aos resultados dos programas de índole geral ou específica disponíveis nos presídios para as pessoas com deficiências ou dificuldades para a aprendizagem e continua-se discutindo sobre a conveniência dos poucos serviços ou das dependências especiais que efetivamente existem (Hayes, 2005).

67

Programas educacionais para as crianças que vivem na prisão com suas mães

Muitas das mulheres que se encontram na prisão são mães de crianças menores de 18 anos. Segundo as estimativas, incluem-se nesta categoria 61% das reclusas no Reino Unido,¹⁴ 75% nos Estados Unidos,¹⁵ 82% na República Bolivariana da Venezuela (Sepúlveda, López, Guaimaro, 2003) e 85% na Austrália (Kilroy, 2006). As mulheres são cabeça de famílias monoparentais mais frequentemente do que os homens. Existem bem poucas estatísticas em nível mundial sobre o número de meninos e meninas que vivem na prisão com suas mães, apesar de muitos Estados, ainda que não todos, permitirem que permaneçam com suas mães até uma idade limite sumamente variável, que pode oscilar entre nove meses e seis anos (Robertson, 2008).

Não há informação suficiente sobre a disponibilidade, a qualidade, a adaptabilidade, os índices de assistência e de supervisão da educação oferecida a esses meninos e meninas (Belsky, Finoli, 2008). As poucas avaliações realizadas

¹³ Ver A/HRC/4/29: *El derecho a la educación de las personas con discapacidades* (Muñoz, 2007).

¹⁴ Social Exclusion Unit Report, Londres, 2002.

¹⁵ Departamento de Justiça dos Estados Unidos, Escritório de Estatísticas Judiciais, 2001.

sobre a qualidade educacional dos jardins de infância nas prisões põem em evidência as consideráveis diferenças existentes entre elas no que se refere à disponibilidade de material didático e brinquedos. Mostram também que, em alguns casos, o nível do cuidado pessoal (uso do banheiro e troca de fraldas) é deficiente, ainda que a interação social e as atividades linguísticas sejam frequentemente de boa qualidade (ver Jiménez, 2005). Cada vez são mais comuns os programas de boas-vindas e outros programas de caráter inovador. Por exemplo, estão sendo aplicados nos estabelecimentos penitenciários, onde as meninas e os meninos moram com suas mães, programas de estimulação precoce que demonstraram ter efeitos positivos em longo prazo para os meninos e meninas que vivem na pobreza, dos quais participam geralmente as crianças, os pais, as mães e a comunidade (Chile. Sename, 2008), e muito recentemente se recorreu a este tipo de programa no caso de casais jovens condenados a realizar trabalhos na comunidade como medida substitutiva da prisão (Galera, 2008).

Ainda que na maioria dos países exista o mandato jurídico para se ministrar educação pré-escolar aos meninos e às meninas que vivem na prisão, na prática isto não se aplica devido à escassez de recursos econômicos e humanos – falta de docentes capacitados, de meios de transportes e de coordenação entre os organismos responsáveis, assim como desconhecimento dos direitos do menino e da menina (Sepúlveda, 2008).

Em alguns países, após verificar o estado de saúde, nutrição e desenvolvimento da pessoa menor de idade, se estabelece um programa integral destinado a proporcionar-lhe as melhores condições de atenção, educação e proteção, no qual se inclui também programas para as mães. Uma vez que tenham saído da prisão, se supervisionam as meninas e meninos durante alguns meses para apoiar a relação entre eles e cuidar da continuação de sua educação fora do estabelecimento penitenciário (Galera, 2008). Entretanto, apesar dessas exceções, é evidente que o direito desses meninos e meninas à educação pode frequentemente ver-se ameaçado e requerer atenção urgente.

As mulheres na prisão

As mulheres representam uma pequena proporção da população carcerária no mundo todo; segundo os números disponíveis, essa proporção oscila entre 2% e 9% (Walmsley, 2006), com uma média mundial que se situaria em torno a 4% (Walklate, 2001). No entanto, a proporção e o número de mulheres presas estão aumentando em muitos Estados e a um ritmo muito maior que o dos homens (ver Bromley briefings, 2006; Bastick, 2005; e *Women in the criminal justice system: an overview*, 2007). Grande parte desse aumento se deve a uma maior severidade das condenações e não ao cometimento de maior número de delitos (Bromley briefings, 2008).

O perfil das mulheres encarceradas é similar em muitos Estados: em sua maioria cresceram em um entorno desfavorecido de diferentes índoles. Costumam ser jovens, pobres, desempregadas, com baixo rendimento escolar e carentes de habilidades básicas. Em alguns Estados, as causas do encarceramento estão diretamente relacionadas com o tráfico e consumo de drogas (Carlen, Worrall, 2004). Muitas delas sofrem problemas de saúde mental, como depressão, ansiedade e

baixa autoestima, geralmente relacionados com maus tratos e abusos sexuais sofridos durante a infância (Garside, 2006).

Em muitos dos Estados nos quais se avalia o nível de estudo dos(as) reclusos(as) ao entrar na prisão, esses dados não são separados por sexo. No entanto, quando existe este tipo de informação, é evidente que as mulheres têm um nível de estudos inferior ao dos homens. No México, por exemplo, 6,1% das mulheres presas são analfabetas, ante 2,4% dos homens. Em termos mais gerais, observou-se que, na Inglaterra, 33% das presas nunca tinham ido à escola, 71% não possuíam nenhum tipo de qualificação e 48% tinham aptidão de leitura e de aritmética básica bem inferiores ao resto da população (Walklate, 2001). Nos Estados Unidos, 44% das presas nos presídios do Estado não haviam concluído os estudos secundários nem obtido diploma de educação geral (Harlow, 2003).

Quase não se presta atenção ao número de reclusas com dificuldade de aprendizagem, tendo em conta que as escassas investigações realizadas até então sobre esta questão se concentraram principalmente nos homens (Hayes, 2007). As conotações negativas deste fato para a qualidade da educação que se ministra são motivo de preocupação.

Ainda que a educação seja um meio importante para ajudar a mulher a adquirir confiança em si mesma e aptidões para a vida,¹⁶ a falta de investigação e de informação sobre suas necessidades educacionais especiais é um obstáculo fundamental para o êxito de uma educação mais pertinente com sua condição. Considerando que suas necessidades de educação são diferentes das dos homens, a igualdade de tratamento e de oportunidades não conduziria necessariamente a resultados similares. Isto não explica, entretanto, porque em muitos Estados há menos programas destinados às presas e porque os que estão disponíveis são menos variados e de qualidade inferior do que os oferecidos aos reclusos varões (Fundación Somos Familia, 2008; ver também Farrell *et al.*, 2001).

Por exemplo, investigações recentes mostram claramente que, em muitos Estados da América Latina, a maior parte dos cursos oferecidos às reclusas está relacionada com questões vinculadas tradicionalmente à mulher, como costura, cozinha, beleza e artesanato. Não obstante, em vários Estados existem exemplos de programas elogiáveis distantes desses estereótipos e oferecem cursos mais variados e pertinentes e, em geral, melhor considerados (Rangel, 2009). Contudo, não é surpreendente que as investigações sobre as reclusas revelem sua profunda frustração em referência ao alcance e à qualidade da educação e da capacitação que recebem (ver, por exemplo, Danby *et al.*, 2000; Rose, 2008).

Conclusão

Finalmente, consideramos que a privação de liberdade deveria ser uma medida de último recurso. Dadas as importantes consequências adversas que a prisão

¹⁶ Ver Afghanistan: *female prisoners and their social reintegration* (United Nations..., 2007).

acarreta a longo prazo para os(as) reclusos(as), suas famílias e a comunidade nos planos econômico, social e psicológico, instamos para que se redobrem os esforços para estabelecer e aplicar medidas substitutivas à prisão no que se refere aos adultos e reiteramos que as pessoas condenadas à pena de prisão conservam seus direitos humanos inerentes, incluindo o direito humano à educação.

Referências bibliográficas

BASTICK, M. *Women in prison: a commentary on the UN Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners*. Geneva: The Quaker United Nations Office, 2005. Disponível em: <<http://www.quno.org/geneva/pdf/humanrights/women-in-prison/WiP-CommentarySMRs200806-English.pdf>>.

BELSKY, M.; FINOLI, M. *El acceso a la educación de los niños que viven con sus madres en contextos de encierro*. Buenos Aires, Argentina: Asociación de Derechos Civiles, Programa Educación, 2008

BROMLEY briefings: prison factfile. London: Prison Reform Trust, June 2008. Disponível em: <<http://www.prisonreformtrust.org.uk/Portals/0/Documents/Factfile%20%20June%202008.pdf>>.

BROMLEY briefings: prison factfile. London: Prison Reform Trust, April 2006. Disponível em: <<http://www.prisonreformtrust.org.uk/uploads/documents/factfile1807lo.pdf>>.

CARLEN, P.; WORRAL, A. *Analyzing women's imprisonment*. Cullompton: Willan, 2004.

CARRANZA, Elías. *Criminalidad, políticas públicas y edad de ireso a la responsabilidad penal*. Ponencia presentada en la 1ª Conferencia Internacional de Justicia Juvenil "Justicia Juvenil y Prevención de la Delincuencia Juvenil en un Mundo Globalizado", Salamanca, 2004. Disponível em: <www.oijj.org>.

CHILE. Servicio Nacional de Menores (Sename). *Residencias para protección para lactantes de madres internas en recintos penitenciarios*. 2008. Puede consultarse en: <www.sename.cl>.

COLLINS, M. Shades of the prison house: adult literacy and the correctional ethos. In: DAVIDSON, H. (Ed.). *Schooling in a "total institution": critical perspectives on prison education*. Connecticut: Bergin & Garvey, 1995. p. 45-49.

DANBY, S. et al. *Inmate women as participants in education in Queensland correctional centers*. Paper presented at Women in Corrections: Staff and Clients Conference, Adelaide, Australia, 2000. Disponível em: <<http://aic.gov.au/en/events/aic%20Upcoming%20events/2000/womencorrections.aspx>>.

DISSEL, Amanda. Rehabilitation and reintegration in African prisons. In: SARKIN, Jeremy (Ed.). *Human rights in African prisons*. Athens, OH: Ohio University Press, 2008. Disponível em: <<http://www.hsrbpress.ac.za/product.php?productid=2220&freedownload=1>>.

FARRELL, A. et al. Women inmates' accounts of education in Queensland corrections. *Australia & New Zealand Journal of Law & Education*, v. 6, n. 1/2, p. 47-61, 2001. Disponible en: <http://www.austlii.edu.au/au/journals/ANZJILawEdu/2001/5.pdf>

FOLEY, Regina M. Academic characteristics of incarcerated youth and correctional educational programs. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, v. 9, n. 4, p. 248-259, Winter, 2001. Disponible en: <http://ebx.sagepub.com/content/9/4/248.full.pdf+html>

FUNDACIÓN SOMOS FAMILIA. *Aula de derechos humanos*. Cuenca, Ecuador. 2008.

GALERA, L. *Niños con sus madres en prisión: retos educativos*. 2008. Disponible en: <http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/rese%C3%B1a/Galera.pdf>.

GARSDALE, R. *Time to make a difference: the abolition of prison for women*. The Howard League for Penal Reform Conference, London, 27 June 2006.

HARLOW, Caroline Wolf. *Education and correctional populations*. Washington: US Department of Justice, Jan. 2003. Revised 4/15/03. (Bureau of Justice Statistics Special Report, NCJ 195670). Disponible en: <http://www.bjs.gov/content/pub/pdf/ecp.pdf>

HAYES, Susan. *Prison services and offenders with intellectual disability: the current state of knowledge and future directions*. Paper presented at the 4th International Conference on the Care and Treatment of Offenders with a Learning Disability, University of Central Lancashire, Preston, UK, 2005

_____. Women with learning disabilities who offend: what do we know? *British Journal of Learning Disabilities*, v. 35, n. 3, p. 187-191, sep. 2007.

HAYES, S. et al. Prevalence of intellectual disability in a major UK prison. *British Journal of Learning Disabilities*, v. 35, n. 3, p. 162-167, sep. 2007.

JIMÉNEZ, J. The quality of educational attention received by children living with their mothers in Spanish prison. *Psychology in Spain*, v. 9, n. 1, 2005. [Versão em espanhol: La calidad de la atención educativa que reciben los menores residentes con sus madres en los centros penitenciarios españoles. *Apuntes de Psicología*, ISSN 0213-3334, v. 22, n. 1, 2004].

KILROY, Debbie. *Understanding the Queensland "Women in Prison Report": a detailed analysis*. 2006. Disponible en: <http://www.sistersinside.com.au/media/Understanding%20WomeninPrison.pdf>.

LOUKS, N. *No one knows: offenders with learning difficulties and learning disabilities – review of prevalence and associated needs*. [London]: Prison Reform Trust, 2007. Disponible en: <http://www.ohrn.nhs.uk/resource/policy/NoOneKnowPrevalence.pdf>.

MEARS, Daniel P.; ARON, Laudan Y. *Addressing the needs of youth with disabilities in the Juvenile Justice System: the current state of knowledge*. Washington, DC: Urban Institute, 2003. Disponible en: http://www.urban.org/UploadedPDF/410885_youth_with_disabilities.pdf.

MILLÁN CONTRERAS, A. L.; MEDINA BÁEZ, S. Causales de deserción escolar en el sistema intrapenitenciario. *Revista de Estudios Criminológicos y Penitenciarios*, Santiago de Chile, n. 13, dic. 2008.

MORIN, L. Prison education: the need for a declaration of basic principles for the treatment of prisoners. *Yearbook of Correctional Education*, [British Columbia, Canada], 1989.

MUNTINGH, L. *Prisons in South Africa's Constitutional Democracy*. Johannesburg: Centre for the Study of Violence and Reconciliation (CSV), 2007. Disponible en: <<http://www.csvr.org.za/docs/correctional/prisonsinsa.pdf>>.

MUÑOZ, Vernor. *El derecho a la educación de las personas con discapacidades: informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación – A/HRC/2/29*. [New York]: ONU, Consejo Económico y Social, Comisión de Derechos Humanos, 2007. Disponible en: <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G07/108/95/PDF/G0710895.pdf?OpenElement>>.

_____. *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación: E/CN.4/2005/50*. [New York]: ONU, Consejo Económico y Social, Comisión de Derechos Humanos, 2005. Disponible en: http://www.observatoriopoliticassocial.org/images/PDF/Biblioteca/biblioteca_2010/ONU_docs/Informes_relatores/Educacion/2004_informe_del_relator_educacion_vernor_munoz_17_dic.pdf

NACIONES UNIDAS. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. *Los derechos humanos y las prisiones: un módulo de capacitación para funcionarios de los servicios penitenciarios*. Nueva York: Naciones Unidas, 2004. Disponible en: <<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/training11sp.pdf>>.

NACIONES UNIDAS. Oficina Contra la Droga y el Delito. *Manual para cuantificar los indicadores de la justicia de menores*. New York: Naciones Unidas, 2008. Disponible en: http://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/JJ_indicators_Spanish_webversion.pdf

NAGELSEN, Susan. Writing as a tool for constructive rehabilitation. *Journal of Prisoners on Prisons*, Ottawa, Canada, v. 17, n. 1, 2008.

NEALE, K. Policy and practice: international and comparative approaches to education and prison regimes. *Yearbook of Correctional Education*, [British Columbia, Canada], 1989.

PIECK GOCHICOA, Enrique. *El caso de México: actores, escenarios y estrategias*. México: OCDE-FCE, 2005.

RANGEL, Hugo (Coord.). *Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones: notas para el análisis de la situación y la problemática regionales*. Paris: Centre International d'Études Pédagogiques (Ciep), 2009. 312 p. Disponible en: <http://www.redlece.org/Hugo_Rangel_version_final.pdf>.

ROBERTSON, O. *Children imprisoned by circumstance*. Geneva: The Quaker United Nations Office, 2008. Disponible en: <<http://www.quono.org/geneva/pdf/humanrights/women-in-prison/200804childrenImprisonedByCircumstance-English.pdf>>.

ROSE, C. Women's participation in prison education: what we know and what we don't know. *Journal of Correctional Education*, v. 55, n. 1, marzo, 2008.

SARKIN, Jeremy (Ed.). *Human rights in African prisons*. Athens, OH: Ohio University Press, 2008. Disponível em: <<http://www.hsrbpress.ac.za/product.php?productid=2220&freedownload=1>>.

SCARFÓ, Francisco. *Indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles*. La Plata, Argentina: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata, 2008.

SCURRAH, M. *Learning on the inside in Risdon Prison*. New York, 2008. [não publicado].

SEPÚLVEDA, M. A. *Mothers and children living in prison*. Document written for the Quaker United Nations Office. 2008. [Não publicado].

SEPÚLVEDA, M. A.; LÓPEZ, G.; GUAIMARO, Y. Mujeres en prisión: una revisión necesaria. *Revista el Otro Derecho*, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA), Bogotá, n. 29, 2003.

UNITED NATIONS. Office on Drugs and Crime (Unodc). *Afghanistan: female prisoners and their social reintegration*. Unodc Project: AFG/S47 – Developing post-release opportunities for women and girl prisoners. New York: United Nations, 2007. Disponível em: <http://www.unodc.org/pdf/criminal_justice/Afghan_women_prison_web.pdf>.

WALKLATE, S. *Gender, crime and Criminal Justice*. Cullompton: Willan, 2001.

WALMSLEY, R. *World female imprisonment list 2006*. London: International Centre for Prison Studies, 2006. Disponível em: <<http://www.prisonstudies.org/info/downloads/women-prison-list-2006.pdf>>.

_____. *World Prison Population List*. 7. ed. London: International Centre for Prison Studies, Kings College London, 2007. Disponível em: <<http://www.prisonstudies.org/info/downloads/world-prison-pop-seventh.pdf>>.

WOMEN in the criminal justice system: an overview. Washington, DC: The Sentencing Project, 2007. Disponível em: <http://www.sentencingproject.org/doc/publications/womenincj_total.pdf>.

WORLD Prison Brief [on-line]. London: International Centre for Prison Studies, Kings College. Disponível em: <<http://www.prisonstudies.org/info/worldbrief/index.php>>.

WORSLEY, Rachel. *Young people in custody 2004-2006: an analysis of children's experiences of prison*. [London?]: HM Inspectorate of Prisons & The Youth Justice Board, [2006]. Disponível em: <<http://www.justice.gov.uk/downloads/publications/inspectorate-reports/hmipris/youngpeople04-06-rps.pdf>>.

Vernor Muñoz foi relator especial da ONU sobre o direito à educação, de 2004 a 2010.

vernormu@yahoo.es

Direito à educação de jovens privados de liberdade: a experiência do ProJovem Urbano em unidades prisionais

Alexandre Aguiar

Resumo

Relato preliminar de pesquisa em andamento sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano) aplicado em unidades prisionais. Os dados apresentados referem-se ao perfil sociodemográfico de jovens dos Estados do Acre e do Rio de Janeiro. Como metodologia de investigação qualitativa foram usados os grupos focais e as entrevistas com gestores, educadores, alunos, agentes penitenciários e diretores de unidades penais.

Palavras-chave: educação e direitos humanos; educação em prisões; políticas de juventude.

Abstract

The right to education for young people deprived of liberty: the "ProJovem Urbano" experience in prison units

First report of a current research about the National Program for the Inclusion of Young People (ProJovem Urbano), applied to prison units. The data presented refer to the social demographic profile of young people in the states of Acre and Rio de Janeiro. Focal groups and interviews with managers, educators, students, prison officers and directors of prison units were used as qualitative research methodology.

Keywords: education and human rights; education in prisons; policies for youth.

Introdução

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa¹ de doutorado em andamento intitulada "Diversidade do público da educação de jovens e adultos: a EJA nas prisões", cujo objetivo é avaliar um programa do governo federal, que tem por finalidade promover a inclusão e a reinserção social de jovens que cumprem pena de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, e as contribuições desse programa para as políticas públicas de educação em prisões. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) existe desde 2005 como parte da política de juventude do governo federal. Originalmente criado para atender o segmento juvenil mais vulnerável e menos contemplado pelas políticas públicas de então, o programa estava voltado inicialmente para jovens dos grandes centros urbanos com idades entre 18 e 24 anos. Em 2008, sofreu reformulações, passando a se chamar ProJovem Urbano e ampliando a faixa etária de seu público para 18 a 29 anos.

O ProJovem Urbano em Unidades Prisionais (PJUP) é o resultado de um termo de cooperação, firmado também no ano de 2008, entre a Secretaria Nacional de Juventude e o Departamento Penitenciário Nacional (Depen), do Ministério da Justiça, no âmbito das ações do Programa Nacional de Segurança com Cidadania (Pronasci). Lançado em agosto de 2007, o Pronasci foi amplamente divulgado como programa que inaugurava um novo paradigma nas políticas de segurança pública no Brasil ao articular "políticas de segurança com ações sociais" e priorizar "a prevenção e a busca de causas que levam à violência, sem abrir mão das estratégias de ordenamento social e segurança pública por meio da transferência de recursos pautada por condicionalidades propostas pelo governo federal. No início de 2009, já haviam

¹ Doutorado em Educação em andamento na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob a orientação de Leôncio José Gomes Soares, com período sanduíche na Universidad de Guadalajara, México, sob a orientação de Hugo Rangel Trujillo.

aderido ao programa 17 Estados. Nesse mesmo período, o Pronasci sofreu um golpe com a divulgação de um corte em seu orçamento de 43% (na ordem de R\$ 1,2 bilhão) devido a ajustes do governo federal frente à crise econômica global. A reestruturação do sistema penitenciário aparece, originalmente, como um dos principais eixos do programa, envolvendo ações vinculadas à construção de unidades prisionais destinadas a jovens, formação de agentes penitenciários, atenção aos egressos e egressas do sistema e alterações legais entre outras” (Carreira, Carneiro, 2009).

A metodologia que vem sendo utilizada nesta pesquisa é de caráter essencialmente qualitativo. O processo de escuta dos atores envolvidos (gestores, educadores, alunos, agentes penitenciários e diretores de unidades penais) em diferentes momentos da execução do programa vem ocorrendo por meio da realização de grupos focais e entrevistas.

Segundo Abramovay e Ruas (1997),² o uso de grupos focais como metodologia de investigação qualitativa – atualmente muito utilizados na análise e nas avaliações de programas, projetos e políticas públicas em geral – possibilita a obtenção de informações sobre “percepções, sentimentos e atitudes” dos atores que participam ou que estão envolvidos de alguma forma com essas iniciativas, trazendo à baila o ponto de vista dos interessados. A principal vantagem é que os grupos focais possibilitam respostas abertas, sem limitações de escolha, e, além disso, os envolvidos “falam, dividem opiniões, discutem”, evidenciando assim fatores críticos de determinada problemática que dificilmente aparecem tanto nos questionários fechados como nas entrevistas individuais abertas. No caso específico de escolas no interior de unidades penais, onde todo processo de escuta sofre interferências do próprio ambiente disciplinador das prisões, o método contribui para a “manifestação de uma grande diversidade de ideias, opiniões e conceitos” de forma a estimular a espontaneidade. Assim, os entrevistados se tornam *experts* de seu próprio mundo, sabendo como descrevê-lo de uma maneira adequada. Caberá ao pesquisador tratar de “descobrir, captar, recolher as opiniões dos grupos alvos, as suas atitudes, as crenças e os valores”. Assim, o método contribui para trazer uma resposta tanto aos “porquês” e aos “comos” dos comportamentos e das práticas sociais, como também sobre o funcionamento de programas, projetos, estilos de gestão, entre outros.

A pesquisa inclui, ainda, a análise de documentos oficiais sobre a proposta de implementação do ProJovem Urbano em Unidades Prisionais (PJUP) e de dados do Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA) do ProJovem Urbano. No caso específico do PJUP, o SMA esteve a cargo da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), que acompanhou os Estados do Acre e do Rio de Janeiro, e da Universidade Federal do Pará (UFPA), que acompanhou o Projeto nesse Estado. As informações trazidas aqui se referem ao levantamento do perfil sociodemográfico dos jovens que participaram do programa nos Estados do Acre e do Rio de Janeiro, uma vez que não possuímos ainda os dados do Estado do Pará, os quais se encontram em fase de consolidação.

² Esse trabalho é um resumo dos seguintes livros: *La dynamique des groupes restreints*, de Didier Anzieu e Yves Martin; *Más allá del dilema de los métodos*, de Elssy Bonilla e Penélope Rodríguez; *Focus groups: a practical guide for applied research*, de Richard Krueger; e *Focus groups: theory and practice*, de David Stewart, Prem Shandasami e Dennis Rook.

O ProJovem e a efetivação do direito à educação nas prisões

78

Dados do Depen de 2009 evidenciam que a população carcerária brasileira é composta em sua maioria por jovens com baixa escolaridade (65,71% não completaram o ensino fundamental). Sendo a educação para esse público um direito garantido em diferentes leis e tratados internacionais e não uma concessão ou benefício, o ProJovem Urbano compreende que esses jovens em situação de privação de liberdade, nas mesmas condições etárias e educacionais dos demais jovens atendidos em unidades escolares (jovens entre 18 e 29 anos que não concluíram o ensino fundamental), fazem parte do público potencial do Programa. Em recente pesquisa realizada no campo da juventude, Geber (2010) destaca a imprecisão que caracteriza a tentativa de estabelecer a faixa etária que defina a juventude em nossa sociedade. Essa imprecisão é, segundo ele, refletida nos diferentes parâmetros estabelecidos por governos, institutos de pesquisa e Organizações Não Governamentais (ONGs) para a definição de quem são os jovens ou para propor ações focadas nesses sujeitos. A Organização das Nações Unidas (ONU), por exemplo, define como jovens as pessoas entre 15 e 24 anos; no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente define como adolescente a faixa etária entre 12 e 18 anos, quando se atinge a idade da imputabilidade penal, e não se refere ao termo juventude, enquanto o Estatuto da Juventude define como jovens os sujeitos entre 15 e 29 anos. Ainda segundo o autor, a Viacom Networks Brasil vem fazendo pesquisas com pessoas entre 25 e 34 anos, fase intitulada “juventude estendida”, enquanto políticas públicas da Costa Rica, dirigidas ao público jovem, consideram a faixa etária dos 12 aos 35 anos (Geber, 2010, p. 32). No caso do PJUP, a definição de seu público na faixa etária entre 18 e 29 mostra que uma considerável parcela da população carcerária continuaria excluída do atendimento educacional, considerando principalmente que 73,84% estão na faixa etária que vai dos 18 aos 34 anos (Brasil. MJ, InfoPen, 2009).

Por meio do termo de cooperação firmado entre Secretaria Nacional de Juventude, Coordenação Nacional do ProJovem Urbano e Ministério da Justiça, no âmbito das ações do Pronasci, o PJUP foi implantado em caráter experimental em três Estados brasileiros: Acre, Pará e Rio de Janeiro, atendendo inicialmente a um público de 569 jovens, com a proposta de se estender, posteriormente, para todos os Estados conveniados com o Pronasci. Em agosto de 2010, o Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc) publicou uma pesquisa intitulada “Segurança pública e cidadania: uma análise orçamentária do Pronasci”, constatando que o Programa, até aquele momento, mostrara-se incapaz de resguardar suas concepções iniciais pautadas nos direitos humanos e numa visão sobre o fenômeno da violência que considerava também suas causas socioeconômicas. Das 94 ações e projetos previstos inicialmente pelo Pronasci, muitas sequer chegaram a sair do papel, e outras, como é o caso do PJUP, não se estenderam para os Estados conveniados conforme a previsão inicial. Além disso, o Pronasci, como outros programas sociais, está sujeito aos cortes orçamentários impostos pelas políticas econômica e fiscal do governo, o que se revela como um impedimento concreto à realização dos direitos e ao combate às desigualdades.

O PJUP prevê a conclusão do ensino fundamental, com uma carga horária de 936 horas, distribuídas em três ciclos, com duração de seis meses cada. Além da educação fundamental, os jovens recebem qualificação profissional, com carga horária de 234 horas, e participam de atividades que visam ao resgate da cidadania, com carga horária de 78 horas. Ao todo são 1.248 horas ao longo de 18 meses. Prevê ainda atividades de inclusão digital, por meio de laboratório de informática instalado nas unidades penais, e uma bolsa-auxílio no valor de R\$ 100,00 ao mês, que está condicionada à frequência dos alunos às aulas (mínimo de 75% ao mês) e à entrega dos trabalhos previstos. No caso dos alunos de unidades prisionais, a bolsa é repassada para um parente indicado pelo bolsista.

Na dimensão do programa que visa a *elevação de escolaridade*, espera-se que o jovem tenha a possibilidade de adquirir novos conhecimentos, além de refletir e de discutir sobre questões da atualidade por meio de textos diversos que retratam a situação da juventude no Brasil e no mundo, transitando pelas diferentes áreas do conhecimento e fazendo conexões entre elas. Nas prisões, essa dimensão ganha um novo sentido para os jovens, mesmo se muitas das questões aí trabalhadas façam parte de uma realidade passada ou da possibilidade de um futuro que se queira resgatar ou reconstruir.

Na *qualificação profissional*, o jovem é convidado a resgatar a história do trabalho na sua própria trajetória de vida, na de seus familiares e na sociedade como um todo. O Projeto de Orientação Profissional (POP) representa um instrumento de organização dessa história e um projeto de continuidade dos estudos e da sua formação profissional. Nos espaços de privação de liberdade, o POP é apresentado como um importante instrumento de vinculação com um passado anterior a sua história na prisão, ao mesmo tempo em que o projeta para o futuro, dando sentido aos ideais da reinserção social. Essa dimensão inclui ainda a Formação Técnica Específica (FTE), na qual os jovens participam de oficinas práticas de acordo com os arcos ocupacionais³ escolhidos em cada Estado.

A *participação social e cidadã* é a dimensão do programa na qual se espera que o jovem tenha a oportunidade de vivenciar o trabalho coletivo e a cooperação para mapear os principais problemas, desafios e obstáculos a uma vida mais digna e humana no interior das prisões, propondo e se envolvendo em ações coletivas que tenham por objetivo, por exemplo, melhorar as condições de higiene e de salubridade nas celas e nos pavilhões das unidades prisionais, realizar eventos que contribuam para melhorar as relações internas entre os próprios presos e entre estes e os agentes penitenciários, ou ainda, propor soluções para melhorar as condições de recepção e estada de parentes em dias de visita (Aguilar *et al.*, 2009).

Tomando o conceito de comunidade como um espaço que reúne os que compartilham uma mesma realidade e submetem-se às mesmas regras e aos mesmos códigos de convivência, mesmo que de uma maneira involuntária e forçada, como

³ Arcos de Ocupações são conjuntos de ocupações relacionadas, ou seja, que possuem base técnica comum, que podem abranger as esferas da produção e da circulação (indústria, comércio, prestação de serviços), garantindo uma formação mais ampla e aumentando as possibilidades de inserção ocupacional do/a jovem trabalhador/a (assalariamento, auto-emprego e economia solidária). [...] As ocupações de um arco estão descritas individualmente na Classificação Brasileira de Ocupações, mas não necessariamente estão contidas na mesma família ocupacional. (Brasil. Presidência..., 2006, p. 49).

é o caso das prisões, o Plano de Ação Comunitária (PLA), proposto por essa dimensão, pode representar uma oportunidade para se “repensar e construir o sentido do Viver Juntos” (Maeyer, 2006, p. 34).

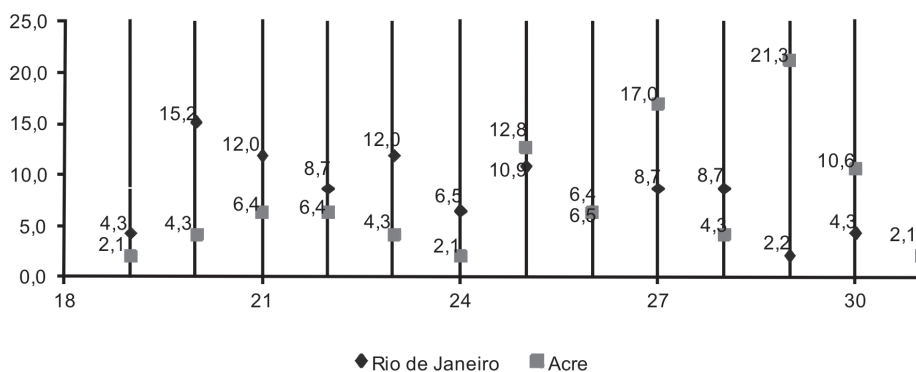
Perfil dos jovens atendidos nos Estados do Acre e do Rio de Janeiro

Apresentamos a seguir alguns dados sobre o perfil dos jovens atendidos pelo PJUP nos Estados do Acre e do Rio de Janeiro. Essas informações foram obtidas pelo SMA do ProJovem Urbano e processadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e fazem parte do Banco de Dados da Coordenação Nacional do ProJovem Urbano. A avaliação realizada nesses Estados, sob a responsabilidade da Unirio, foi feita por meio do *survey*, instrumento pelo qual se apresenta ao aluno um formulário a ser preenchido com informações acerca de sua idade, cor, Estado de nascimento, religião, composição familiar (se o aluno possui filhos, irmãos, além de dados sobre a escolaridade da mãe), sua trajetória escolar e perguntas específicas sobre o Projovem, realizadas a partir de questões abertas. Os gráficos a seguir destacam apenas algumas dessas informações.

O Gráfico 1 mostra que há uma diferença significativa de idade entre os jovens atendidos pelo programa nos dois Estados. No Rio de Janeiro a idade predominante é de 20 anos (15,2%) e a faixa etária mais representativa está entre 19 e 21 anos (31,5%). Já no Acre, a idade mais recorrente é de 29 anos (21,3%) e a faixa etária da maioria dos alunos vai dos 27 aos 30 anos (53,2%).

80

Gráfico 1 – Idade dos jovens atendidos pelo ProJovem Urbano em Unidades Prisionais Rio de Janeiro e Acre (%)



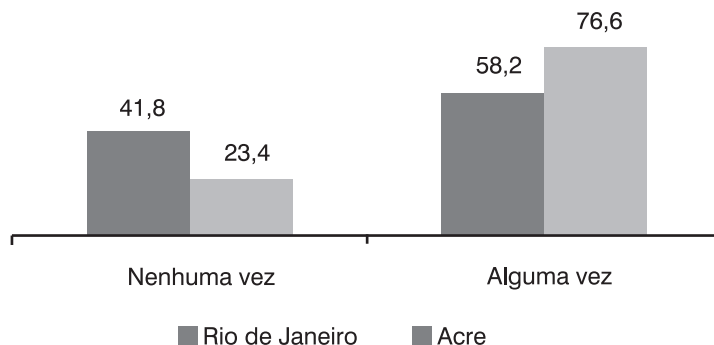
Fonte: ProJovem Urbano, 2010

Nota: Foi perguntado: “Qual a sua idade (em anos completos)?”

Os Gráficos 2 e 3 fornecem dados sobre a trajetória escolar dos alunos e revelam uma relação com a escola muito semelhante à do público em geral atendido pela educação de jovens e adultos, mostrando que esses jovens possuem uma

trajetória marcada por muitos abandonos e reingressos na escola, o que pode ser interpretado como uma necessidade desse público de manter o vínculo com a instituição escolar, mesmo com todas as dificuldades de adaptação a ela.

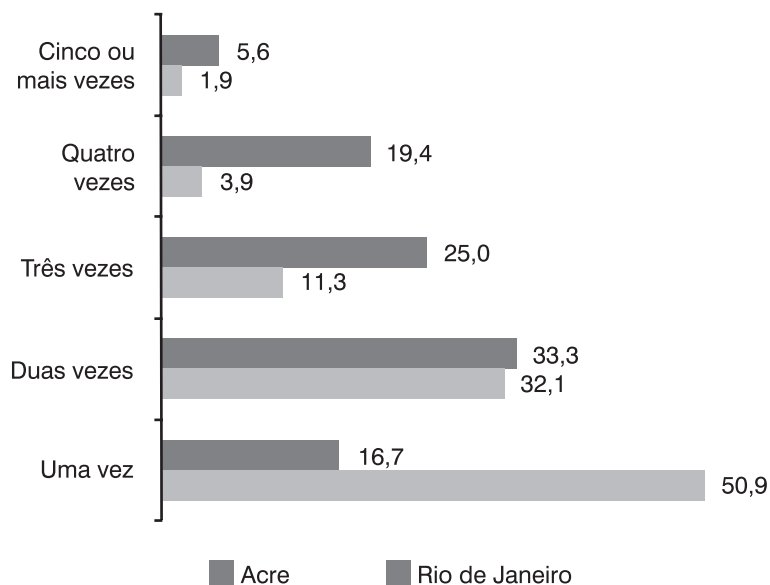
Gráfico 2 – Frequência com que o aluno começou e parou de estudar antes do término do período letivo (%)



Fonte: ProJovem Urbano, 2010

Nota: Foi perguntado: "Quantas vezes você começou a estudar e parou antes de finalizar o ano letivo?"

Gráfico 3 – Número de vezes que o aluno começou e parou de estudar antes do término do período letivo (%)

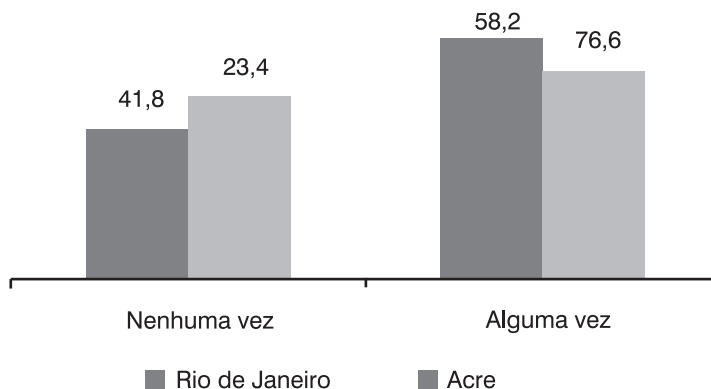


Fonte: ProJovem Urbano, 2010

Nota: Foi perguntado: "Quantas vezes você começou a estudar e parou antes de finalizar o ano letivo?"

O Gráfico 4 fornece dados sobre a participação dos jovens em atividades laborais no interior das prisões. Nos dois Estados, vemos que mais da metade não trabalha, revelando não só a pouca oferta de trabalho nas unidades penais, como também a tendência em dissociar trabalho e educação para esse público, já que são poucos os que têm a oportunidade de conciliar as duas atividades.

Gráfico 4 – Realiza trabalho(s)/atividade(s) na prisão (%)



Fonte: ProJovem Urbano, 2010

Nota: Foi perguntado: "Você realiza algum trabalho(s)/atividade(s) na prisão?"

Um primeiro olhar sobre os resultados do programa em sua fase experimental nos Estados do Acre, do Pará e do Rio de Janeiro

Transformar a prisão em espaço educativo constitui-se num grande desafio, pois o próprio conceito de prisão é um inegável obstáculo para a criação de um ambiente de aprendizagens.

Ao ingressar na prisão, o indivíduo preso passa a ter a sua vida administrada, deixando de responder de maneira autônoma pelas decisões mais simples e elementares de seu dia a dia: "aprender como viver a vida diária e administrar o orçamento, o tempo, relacionamentos, privacidade, espaço, saúde etc. Tudo isso é posto em banho-maria durante o encarceramento" (Maeyer, 2006, p. 28). Em certo sentido, esta perda de autonomia pode conduzir o indivíduo a certa impassibilidade diante da vida. De modo que, a educação nas prisões deve significar, antes de tudo, "uma reconciliação individual com o ato de aprender" (p. 34), buscando preservar em cada um a capacidade de continuar pensando em si mesmo e no mundo em que vive, a capacidade de sonhar, de intervir na realidade e, principalmente, de aprender com as experiências do passado e projetar uma nova realidade para o futuro,

[...] é uma forma de ele estar resgatando sua participação, colocando suas ideias e se sentindo parte desta sociedade. É como nós dissemos antes, "ninguém se prepara para viver novamente em sociedade se afastando totalmente do convívio social e das questões da sociedade em que está inserido". (Grupo focal com educadores).

A escola no interior das prisões deve representar também um espaço de afirmação da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito (Português, 2001). No caso aqui, de ser sujeito do processo de reconquista de sua autonomia e de sua capacidade de intervenção na realidade em que está inserido. Para isso, é importante que a educação não seja vista apenas como forma de ocupar o tempo livre do preso, mas que esteja inserida em um projeto que primeiramente vise à realização de um direito e ao resgate da cidadania desse público. Nesse sentido, pensar o PJUP

fora dos ideais pautados nos direitos humanos que o vincularam ao Pronasci seria um retrocesso nas políticas que visam ao atendimento educacional para o público jovem que cumpre pena de privação de liberdade.

Como podemos ver, por meio das questões desta pesquisa que tratam das percepções sobre o direito à educação nas prisões, essa ainda é uma questão nebulosa, pois, embora esse direito conte com o reconhecimento de todos os atores envolvidos com o PJUP, a ideia de direito como algo universal e inalienável, que independe de quem dele se beneficie ou dos resultados que possa gerar, ganha sentidos diversos para cada um dos atores.

Na fala dos gestores é possível identificar a tendência em associar o direito à educação com uma função “pacificadora” das prisões e, nesse sentido, como alerta o pesquisador, a escola corre o risco de se tornar “mais um instrumento de dominação, subjugando os indivíduos punidos” (Português, 2001, p. 103).

Então, o inspetor já tem a consciência que pode ser um facilitador da educação e que esse trabalho dele, em conjunto com a escola, pode amenizar muitas situações que acontecem nas unidades. Os climas tensos, por exemplo. (Entrevista com gestor).

A ideia do direito à educação pode vir também associada à possibilidade da não reincidência do preso, quando o fato de contribuir ou não para a reinserção social ou para a não reincidência, em princípio, não deveria ser uma condição para a efetivação e para a garantia de um direito.

Essa questão é fundamental, essa educação ao interno. Até com essa perspectiva de alterar essa reincidência grande no sistema. (Entrevista com agente penitenciário).

Aparece também associada à simples ocupação do tempo ocioso nas prisões, o que não só não corresponde à ideia do direito, como também desqualifica tremendamente o papel da educação nas prisões.

Eu acho que o tempo que ele fica sem fazer nada traz muita ansiedade, muita coisa assim errada. Tem um ditado que diz que mente vazia é oficina do diabo. Então, ele fica muito tempo à toa, ele quer fazer alguma coisa. Se ele não pode trabalhar, então ele vai se dedicar a outra coisa e a única coisa que ele tem pra fazer é a educação. (Grupo focal com educadores).

Curiosamente, é na fala dos jovens que identificamos uma das características fundamentais do direito, que é a sua universalidade. Embora muitas vezes eles costumem se referir ao direito à educação como um “benefício”, uma “chance” ou uma “oportunidade”, a fala que destacamos a seguir faz referência a esse aspecto universal do direito que deve se estender a todos, independentemente inclusive de pertencimento ao mesmo grupo, unidade ou facção.

Nós até estamos fazendo de tudo aí pra dar continuidade no projeto na casa. Não pra nós, porque nós já passamos pela parte do ProJovem, mas para os demais amigos. É uma melhoria que a gente quer dar continuidade. Aqui na casa, em outras penitenciárias aí por fora, independente da facção. Seja da nossa facção ou da facção das outras casas aí. Quanto mais expandir, melhor para os internos, para os presos aí. (Grupo focal com alunos).

Na opinião dos alunos que participaram dos grupos focais realizados no Rio de Janeiro antes de iniciarem o programa e no momento de sua conclusão, poucas coisas não funcionaram bem. Esta avaliação deve levar em consideração o fato de que esses jovens tendem a atribuir ao PJUP outros benefícios que desfrutaram por participarem do programa, como a questão da remição de pena pelo estudo,⁴ a possibilidade de estarem agrupados em uma mesma galeria – o que facilitava o deslocamento entre a cela e a escola –, as visitas mais frequentes dos familiares ou mesmo as coisas mais imediatas do dia a dia, como um bebedouro instalado na escola, banheiros limpos etc. Ainda assim, os jovens apontam para a necessidade de melhorias no programa, como é o caso, por exemplo, da proposta de inclusão digital. O fato de os computadores não poderem estar conectados à internet tornou, na opinião deles, essa proposta, identificada como “aulas de informática”, como sendo desinteressante e de pouca utilidade.

Se não tem internet deveria ter mais programas no computador pra gente aprender mais. Pra quando a gente chegar na rua poder ter a oportunidade assim de arrumar um trabalho [...]. Ou a gente poderia aprender a consertar computador. Isso também seria válido pra gente lá fora. (Grupo focal com alunos).

Quanto aos educadores, vários deles apontam para a questão da qualificação profissional como algo que precisa ser revisto no programa, considerando-se o contexto prisional. Alguns julgam que a escolha dos arcos ocupacionais foi inadequada à realidade das prisões; outros dizem que a Formação Técnica Geral (FTG) não correspondeu às expectativas dos alunos, que buscam uma qualificação mais prática.

84

Eu acho que o arco ocupacional deveria ser outro. [...] Eles até haviam comentado alguma coisa assim: parte elétrica, marcenaria, padaria. Alguma coisa que pudesse dar um retorno pra eles, já aqui dentro e também lá fora. (Grupo focal com educadores).

Para os gestores, principalmente os que se ocupavam das questões mais relacionadas à implantação e execução do programa, como matrículas, transferências de alunos, entradas de novos alunos, realização de exames externos etc., a principal crítica é o engessamento do programa, que desconsidera as especificidades do espaço prisional.

O programa precisa de ajustes. A “receita de bolo” não funciona no sistema. Funciona sim o método, funcionam os recursos, mas o desenho em si necessitaria de alguns ajustes, porque a movimentação carcerária é muito grande e imprevisível. Porque você inicia com um determinado número de alunos. Aí, tem material, tem corpo docente, tem recursos, instalações pra atender aquele número de alunos e em função de algo que é comum no sistema, que é a movimentação carcerária, (...) seja por conta da progressão de pena, seja pela própria segurança do interno, a gente fica com umas vagas ociosas porque o programa está engessado. (Entrevista com gestor).

Quanto ao diálogo que reuniu em diferentes momentos de formação e sensibilização os profissionais da educação e os operadores da execução penal, os

⁴ Embora muitos juízes já aplicassem a remição de pena pelo estudo, o projeto que determina que os presos abatam um dia de pena para cada 12 horas de estudo foi aprovado em 2011 pelo Senado. Sendo este, portanto, um benefício garantido aos jovens que participaram do PJUP que surgiu como fruto de negociações entre o Depen e os juízes responsáveis pela execução penal nas unidades atendidas pelo Programa.

envolvidos o aprovam e consideram-no de fundamental importância para que a educação adquira finalmente um novo sentido e *status* no interior das prisões. Destacamos aqui a fala de um agente que não só reconhece a importância desse diálogo como também reivindica sua continuidade.

A gente precisa ter mais momentos como esse, porque a gente está aqui refletindo sobre essa coisa da prisão ajudar na transformação dos jovens, mas depois a gente volta pra uma realidade que não ajuda muito. Os nossos próprios colegas que não estão aqui cobram isso da gente. "Vai ficar dando vida mansa pra bandido, passando a mão na cabeça?". Então eu acho que a gente precisa ter mais momentos como esse. É igual aquela história de você ficar olhando muito pro abismo e acabar sendo tragado por ele. (Grupo focal com agentes penitenciários).

Finalmente, contrariando as expectativas dos envolvidos na implementação do programa de que a bolsa-auxílio poderia ser o principal atrativo para os interessados em participar no PJUP, a remição de pena é declarada pelos jovens como sendo a principal motivação inicial, embora muitos afirmem que ao longo do programa o envolvimento com as temáticas trabalhadas, a atenção, a paciência e o respeito dos educadores foram definitivas para sua permanência no curso.

Quanto à bolsa-auxílio, que serviu inicialmente como alvo de críticas ao programa, revelou-se como um importante instrumento de aproximação e de contato dos alunos do PJUP com seus familiares. Nos Estados do Acre e do Rio de Janeiro, as equipes de coordenação do programa realizam um intenso trabalho para contatar familiares de presos para a expedição de procurações e a liberação das bolsas. Segundo depoimento dos coordenadores, houve casos de presos que já haviam perdido o contato com os familiares e, nesta reaproximação, seus familiares reconheceram na busca pela escola um "desejo de mudar de vida", passando a apoiá-los e a visitá-los com maior frequência.

A família já fica vendo que está querendo mudar, que está estudando. Porque a família quer ver isso aí mesmo. Tem amigos aí que vieram pro ProJovem e não tinham nem visita, acabaram tendo visita através do ProJovem. (Grupo focal com alunos).

Até os dias de visita ficaram melhores. Ele tinha mais assunto e a dedicação dos professores foi muito importante. Foi bom para ele e para toda família também. (Depoimento de mãe de ex-detento e ex-aluno do PJUP-RJ).

Considerações finais

As informações apresentadas não têm a pretensão de esgotar a análise desta experiência, dado o caráter inconcluso desta pesquisa e também a necessidade de complementá-las com outros dados ainda não disponíveis, uma vez que o PJUP encontra-se em fase de conclusão nos Estados. Porém, desde já destacam-se algumas iniciativas que fizeram parte deste programa como importantes contribuições para as políticas públicas de atendimento ao jovem em situação de privação de liberdade.

Primeiramente, destaca-se o foco na juventude como característica que marca a proposta pedagógica do PJUP. Apesar de a experiência apontar para a necessidade de expansão da oferta para um público de faixa etária mais extensa, considerando-se

que mais de 70% de nossos presos estão na faixa etária dos 18 aos 34 anos, as abordagens propostas pelo programa por meio dos eixos estruturantes das unidades formativas – tais como Juventude e Cultura, Juventude e Cidade, Juventude e Trabalho, Juventude e Comunicação, Juventude e Tecnologia, Juventude e Cidadania – refletem as dinâmicas urbanas de inclusão e exclusão social dos jovens e contribuem para que este público reconstrua sua identidade e se veja como sujeito no processo de reconquista de sua autonomia e cidadania.

As iniciativas que visam a aproximação entre os responsáveis pela oferta de educação nas prisões e a administração penitenciária, promovendo o diálogo entre educadores, agentes penitenciários e diretores de unidades prisionais, merecem destaque e devem ser adotadas pelas políticas de atendimento educacional nos espaços de privação de liberdade. Esta é, inclusive, uma recomendação das Diretrizes Nacionais de Educação em Prisões e, no caso do PJUP, em que a proposta de intersectorialidade do programa envolve a participação de outros atores, como Secretarias Estaduais de Trabalho e de Assistência Social, esse desafio deve ser ampliado, sem, no entanto, desconsiderar que são as pastas de Educação e de Administração Penitenciária que deverão responder não só pela pontualidade de um programa, mas também pela garantia da continuidade dos estudos após a conclusão do ensino fundamental. A experiência do Acre, onde o programa foi assumido pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Estadual de Educação, revela a disposição para a consolidação de uma política pública de atendimento aos jovens e aos jovens adultos que cumprem pena de privação de liberdade na perspectiva do direito à educação ao longo da vida.

Também merecem destaque as iniciativas que buscaram aproximar os jovens de suas comunidades de origem, de suas famílias e da sociedade em geral. As atividades desenvolvidas no âmbito da dimensão do programa que destaca a participação social e cidadã dos jovens, apesar de contarem com uma carga horária reduzida, devem contribuir para manter os vínculos desses jovens com a sociedade em que estão inseridos e com a qual voltarão a conviver após o cumprimento de sua pena.

Apesar de as primeiras avaliações apontarem para a necessidade de aprimoramento na proposta que visa conciliar a formação básica e a qualificação profissional, esta é uma iniciativa cuja experiência deve contribuir não só para o caso de expansão da oferta do PJUP, como também para futuras políticas de atendimento a este público, mesmo que isso demande alguns ajustes, tais como foram apontados na fala dos atores envolvidos.

Por último, destacamos a formação inicial e continuada dos educadores proposta pelo PJUP como experiência fundamental para toda e qualquer prática pedagógica no interior do cárcere. Na formação continuada, em que os professores são convocados a refletir sobre o conteúdo trabalhado nas diferentes disciplinas e dimensões do programa, considerando a realidade e os limites do contexto prisional, é possível transformar os desafios e as dificuldades da prática em aprendizados, quebrando também o isolamento em que vivem na maioria das vezes os educadores que atuam nas prisões.

Referências bibliográficas

- ABRAMOVAY, M.; RUAS, M. da G. *Grupo focal*. Brasília, 1997. [Não publicado].
- AGUIAR, A. et al. *Manual do educador de orientações gerais do ProJovem Urbano: unidades prisionais*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, 2009.
- ANZIEU, D.; MARTIN, Y. *La dynamique des groupes restreints*. Paris: PUF, 1976.
- BONILLA, E.; RODRIGUEZ, P. *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Presencia, 1995.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP). *Diretrizes nacionais: educação em prisões*. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). Departamento Penitenciário Nacional (Depen). *Síntese das ações do Departamento Penitenciário Nacional: ano 2007 e metas para 2008*. Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). Sistema Nacional de Informação Penitenciária (InfoPen). *InfoPen estatística*. 2009. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRIE.htm>>
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. *Relatório de gestão: 2008-2010*. Brasília, 2010.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. *Projeto do Programa ProJovem*. 2006. Disponível em: <<http://www.oei.es/pdfs/ProJovem.pdf>>.
- CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. *Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: educação nas prisões brasileiras*. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.
- GEBER, S. P. *Jovens educadores no contexto de uma ação pública voltada para juventude na periferia de Belo Horizonte*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-87CGJM/1/disserta__o_de_mestrado_de_saulo_pfeffer_geber.pdf>.
- INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (Inesc). *Segurança pública e cidadania: uma análise orçamentária do Pronasci*. Brasília, 2010.
- KRUEGUER, Richard A. *Focus groups: a practical guide for applied research*. London: Sage, 1994.
- MAEYER, Marc de. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? *Revista de Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização e Cidadania*, Brasília, n. 19, p. 17-37, jul. 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146580por.pdf>>.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. *Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal no Estado de São Paulo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), 2001.

STEWART, David W.; SHANDASAMI, Prem N.; ROOK, Dennis W. *Focus groups: theory and practice*. 2. ed. London: Sage, 2007.

Alexandre Aguiar, doutorando em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre 2008 e 2010 atuou como consultor da Secretaria Nacional de Juventude acompanhando a implantação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano) em unidades prisionais. Em 2010, passou a integrar o Observatório Internacional de Educação em Prisões, com sede na Universidade de Quebec, Canadá.
asaguiar2007@gmail.com

O projeto político-pedagógico para a educação em prisões

Roberto da Silva

Fábio Aparecido Moreira

Resumo

A aprovação das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais, em 2009, abriu o caminho para uma discussão em torno da pertinência de um projeto político-pedagógico para o sistema penitenciário brasileiro, assentado nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e da Lei de Execução Penal. Tomando a pedagogia do oprimido de Freire como a sua inspiração teórica, a especificidade de tal projeto é analisada com base na experiência dos Estados de Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Mato Grosso. Conclui que esse instrumento educacional seria um meio de ressignificação do sentido historicamente atribuído ao crime, à pena e à prisão no Brasil, a partir do momento em que se coloca a educação e seus objetivos como elemento importante para a reabilitação penal.

Palavras-chave: educação em prisões; projeto político-pedagógico; Mato Grosso; Mato Grosso do Sul; Santa Catarina.

Abstract

A political-pedagogical project for education in prisons

The approval of the National Guidelines for the Provision of Education in Penal Institutions in 2009 opened the way for a discussion concerning the relevance of a political-pedagogical project (PPP) for the Brazilian penitentiary system based on the terms of the Law of Guidelines and Bases for Education and the Law of Penal Execution. Taking Freire's pedagogy of the oppressed as its theoretical inspiration, the article explores the specificity of the PPP for the prison context anchored on the experience of the states of Mato Grosso do Sul, Santa Catarina and Mato Grosso. The elaboration of the PPP for education in prisons makes it possible to conceive this educational instrument as a means of altering the historical meaning attributed to crime, to punishment and to prison in Brazil starting from the moment in which education and its objectives are situated as an important element for penal rehabilitation.

Keywords: education in prisons; political-pedagogical project; Mato Grosso; Mato Grosso do Sul; Santa Catarina.

Introdução

A conveniência de discutir um projeto político-pedagógico para o sistema penitenciário brasileiro decorre das 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) e homologadas pelo Ministério da Educação por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 19 de maio de 2010. Uma consequência prática dessa normativa é a obrigatoriedade de que cada Estado da Federação tenha o seu Plano Estadual de Educação nas Prisões, de onde emerge, implícita ou explicitamente, o projeto político-pedagógico, cuja estrutura será analisada a partir dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996) e da Lei de Execução Penal (LEP – Lei nº 7.210/1984). Como documentos subsidiários, recorreremos ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Brasil. MEC, 2004) e ao Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário, pelas possibilidades que oferecem à articulação entre educação e trabalho.

Diferentemente de outros espaços nos quais a educação de jovens e adultos (EJA) foi implantada com sucesso, sem nenhuma alteração do meio, a prisão precisa ser ressignificada como espaço potencialmente pedagógico. Como transformar carcereiros em educadores? Como transformar presos em alunos? Como situar a educação como um valor dentro da prisão e como fazer para que as relações entre todos sejam predominantemente pedagógicas?

Dados os princípios da valorização da relação entre teoria e prática e das experiências anteriores (art. 61 da LDB), como transformar saberes construídos no submundo do crime em conhecimentos socialmente úteis?

Todas as considerações acima foram suscitadas e ensaiadas durante o processo coletivo de elaboração dos planos estaduais de educação em prisões nos Estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Santa Catarina pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade (GepêPrivação), sediado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

As reflexões são aqui ampliadas em face do conhecimento que o GepêPrivação tem de que outros Estados brasileiros também deram início com metodologias diversificadas à construção seja do plano estadual seja do projeto político-pedagógico para a educação em prisões.

Apontamentos teóricos e epistemológicos para o projeto político-pedagógico de educação em prisões

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

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

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

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

Como se depreende da análise desses três eixos e do conjunto das Diretrizes, o projeto político-pedagógico das prisões possui uma dimensão orgânica e estruturante para as ações de múltiplos atores (projeto); impacta a execução penal, os procedimentos disciplinares e a rotina prisional (político); e organiza as condições de ensino, o tempo, o espaço e o currículo (pedagógico).

Como a mais nova fronteira da educação, o projeto político-pedagógico das prisões possibilita a salutar complementaridade entre a legislação educacional e a penal (LDB e Lei de Execução Penal), favorece a articulação entre políticas setoriais (educação, trabalho, saúde, segurança pública e serviço social), potencializa a sinergia

entre duas ciências (pedagogia e direito penitenciário) e mobiliza distintos campos profissionais (professores e agentes penitenciários) em torno de objetivos comuns.

A criativa exploração dos dispositivos da LDB constitui a prisão como campo promissor para a experimentação de inovações pedagógicas que não foram implementadas na rede regular de ensino, apesar de serem autorizadas pela lei. A mesma liberalidade apresentada pela legislação de ensino não encontra correspondência nem na legislação penal nem na execução penal que, não obstante, devem sofrer significativos impactos da educação, especialmente quanto aos regimentos disciplinares e à atuação do Conselho da Comunidade e do Patronato.

Entre essas inovações, merecem destaque a relação educação/trabalho, a qualificação técnica e profissional do preso para trabalhar ainda durante o cumprimento da pena e a integração deste à proposta de reabilitação penal dentro da própria prisão, como são os casos do monitor de educação e do agente prisional de saúde (art. 11, § 2º das Diretrizes).

Há, entretanto, justificadas preocupações de que ocorra com a educação exatamente o que ocorreu com o trabalho dentro das prisões brasileiras. Em vigência desde a LEP de 1984, sem nenhuma avaliação oficial até os dias de hoje e com distorções de todos os tipos (Chies, 2008), a remição da pena pelo trabalho serviu como analogia para se adotar a remição da pena por meio dos estudos.

O trabalho como obrigatório para o preso e a remição da pena por meio dele como direito não foram suficientes para instaurar dentro das prisões brasileiras a cultura do trabalho, não fomentou a profissionalização da mão de obra do preso e não serviram aos nobres propósitos de acumular um pecúlio para seu usufruto em liberdade nem para a reparação dos danos causados às suas vítimas.

Há fundados receios de que a educação seja utilizada como estratégia para diminuição da superlotação prisional, de que se atribua a ela o papel de diminuir a reincidência criminal, a violência, as fugas e as mortes dentro da prisão e mesmo de que seja capaz de dissuadir a pessoa da carreira criminosa.

A educação consiste em projeto de médio e longo prazos, trabalha em função de objetivos e metas próprios, mas que podem ser perfeitamente compatíveis com os objetivos e as metas da reabilitação penal (Silva, Moreira, 2006). O papel da educação dentro da prisão deve ser única e exclusivamente o de ajudar o ser humano privado da liberdade a desenvolver habilidades e capacidades para estar em melhores condições de disputar as oportunidades socialmente criadas.

A recente alteração na LEP,¹ que permite a remição da pena pelos estudos, louvável em sua intenção, mas infeliz nos seus critérios, ignora os objetivos e as metas próprias da educação e autoriza a concessão da remição apenas pela frequência à sala de aula, independentemente de o preso concluir ou não um ciclo, modalidade ou nível de estudos.

Entre as possibilidades apresentadas pelo projeto político-pedagógico e a operacionalização da remição da pena pelos estudos, temos uma aparente contradição, ou seja, diversas instâncias da educação, da execução penal, da administração

¹ A Lei nº 12.433/2011 altera o artigo 126 da LEP para incluir a normatização da remição pelo estudo.

penitenciária e da sociedade civil são mobilizadas para assegurar a oferta da educação nas prisões, porém não existem mecanismos que induzam o preso ao cumprimento das metas e dos objetivos da educação consignados no projeto.

Preocupações em relação a esse problema estiveram presentes nas discussões nos três Estados referenciados neste artigo: a assinatura de um termo de compromisso por parte do preso/aluno quanto à conclusão dos estudos, a menção desse compromisso na sentença de liberação condicional e a fiscalização por parte do Conselho Penitenciário, do Conselho da Comunidade e do Patronato surgiram enquanto propostas, mas precisam ser devidamente regulamentadas no âmbito de cada comarca e Estado.

A perspectiva freireana para o direito à educação dos *manos*

Foi a prisão de Paulo Freire em setembro de 1964, quando passou cerca de setenta dias preso em Olinda e Recife, que ensejou o exílio do educador e, conseqüentemente, a amplificação de suas ideias mundo afora. Moacir Gadotti, herdeiro intelectual de Paulo Freire, sugere que a elaboração teórica da *Pedagogia do oprimido*² remete a essa experiência que, aliás, é relatada pelo próprio Paulo Freire no livro *Aprendendo com a própria história*, em co-autoria com Sérgio Guimarães.

A bibliografia especializada, entretanto, possui um único registro de pronunciamento feito por Paulo Freire especificamente sobre educação de presos.

Em conversa com os educadores que atuavam em prisões durante o I Encontro de Monitores de Educação de Adultos Presos do Estado de São Paulo (1993), Paulo Freire afirmou que a singularidade da condição de presidiário não requer necessariamente um método pedagógico específico. Advertiu ainda que se os educadores “enveredassem por uma metodologia específica, inclusive com materiais didáticos próprios, estariam discriminando o aluno preso duas vezes, negando-lhes acesso à informação/formação que de todos é de direito” (Rusche, 1995, p. 17).

Essa afirmação tem permeado desde então a maioria das discussões sobre quais são os métodos e as técnicas mais adequadas para a educação em prisões. A afirmação aparentemente contradiz outra do próprio Freire (2003, p. 34), que consiste em uma recomendação aos educadores brasileiros incitando-os a desenvolver métodos e técnicas adequadas para lidar com a diversidade da população brasileira e suas experiências: “escrevam pedagogias e não sobre pedagogias”.

A primeira afirmação parece corroborar a hipótese de que a educação de jovens e adultos deva ser, a exemplo do que sugere a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2006, p. 63), a modalidade preferencial para a educação de presos. Já a segunda afirmação corrobora a hipótese destes autores, reiteradamente manifestada, de que a EJA em sua versão ofertada nos sistemas públicos de ensino não atende à especificidade da condição dos presos.

² O manuscrito é de 1968. Em 1969, Paulo Freire, no exílio, foi convidado a ser professor visitante na Harvard University (USA), época em que esse livro foi publicado em inglês (*Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder, 1970) e em espanhol, ou seja, quatro anos antes da edição brasileira.

As Diretrizes Nacionais também confirmam esta última hipótese, instando os gestores públicos a adotarem os dispositivos capazes de trazer inovações para a educação e a integrarem as diferentes alternativas educacionais, sejam elas formais, não formais ou decorrentes das experiências de vida e do trabalho.

Paulo Freire cimentou a concepção de educação como libertação, entendendo o ato de educar como equivalente a libertar, que tem como corolários a conscientização, a autonomia, a emancipação, a capacidade de autodeterminação e a vocação para ser mais. Sua atuação junto à Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos logo após o retorno do exílio foi fundamental para que a convergência entre os dois termos assumisse uma dimensão prática por meio do Projeto Educar para os Direitos Humanos, desenvolvido pela Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo.

A dedicatória do livro *Pedagogia do oprimido* foi direcionada aos “esfarrapados do mundo”, mas a categoria central no pensamento pedagógico libertador de Paulo Freire não é, entretanto, este esfarrapado, o preso, o proletário ou qualquer outro tipo sociológico em particular e sim o oprimido/opressor, relação dialética que faz com que o processo de libertação de um seja, na verdade, o processo de libertação do outro.

O opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser. (Freire, 1994, p. 100).

94

Na concepção freireana, humanização e desumanização são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua *inconclusão*, mas se ambas constituem uma possibilidade só a primeira parece constituir a vocação do homem. A desumanização é “uma distorção da vocação de ser mais; distorção possível na história, mas não é uma vocação histórica”. E ainda que a desumanização seja real na história, contudo, não é um destino contra o qual não se possa lutar, mas “o resultado de uma ordem injusta que gera violência por parte dos opressores, a qual, por sua vez, gera o ser menos” (Freire, 1994, p. 48).

A radicalidade proporcionada por essa concepção torna responsabilidade da educação “a tarefa humanística e histórica de libertar-se a si e aos seus opressores” (Freire, 1987, p. 16). Oprimido e opressor devem ser entendidos como categorias dialéticas e não estáticas, relativas e não absolutas, dadas a natureza cambiante das relações humanas e sociais e a possibilidade de uma mesma pessoa estar simultaneamente nas duas posições, ainda que em relação a pessoas diferentes. Ninguém é 100% oprimido e ninguém é 100% opressor, constituindo-se em ato de conscientização saber quando e como o sujeito está em uma ou outra posição.

No livro *Professora sim, tia não: cartas para quem ousa ensinar*, Paulo Freire (1997, p. 34) sustenta a tese de que os problemas relacionados com a educação não são somente pedagógicos, mas sim políticos e éticos, e que os problemas da educação de adultos, particularmente nas prisões, evidenciam esse caráter ético e político.

Alguns dados permitem visualizar essas dimensões éticas e políticas a que se refere Freire. Mais de 63% das pessoas recolhidas à prisão no Brasil têm idade entre 18 e 35 anos, confirmando que a prisão está, cada vez mais, sendo destinada a indivíduos de extratos sociais historicamente mais vulneráveis e cuja educação foi negligenciada pelas instâncias tradicionais de socialização, como devem ser a família, a escola, a igreja e o mercado de trabalho. Observa-se ainda a predominância de delitos de pouco ou nenhum impacto ofensivo, como os crimes contra o patrimônio e o envolvimento com drogas, responsáveis por 45% dos encarceramentos no Brasil.

Jovens que em liberdade não puderam aprimorar o desenvolvimento de suas potencialidades humanas, não encontraram ainda o sentido de suas vidas e não adquiriram escolarização ou profissionalização suficiente para lhes assegurar um lugar em suas comunidades estão sendo cada vez mais compelidos a encontrar na prisão o espaço que lhes forje o caráter e a personalidade, e a prisão que temos hoje em nada contribui para isso. Sérgio Adorno (1991, p. 79) chama a isso de “socialização incompleta”.

Diante desse quadro, as definições clássicas de crime, pena e prisão não são mais suficientes para explicar os processos sociais que estamos vivenciando neste início de século 21, marcado pelo acirramento das desigualdades sociais, da pobreza e do desemprego (Silva, Moreira, 2006, p. 5).

Esses fatores precisam ser considerados com vistas a uma redefinição das funções da pena e da prisão, pois os estabelecimentos penitenciários brasileiros estão cada vez mais se caracterizando como instâncias de socialização de jovens que não puderam completar esse processo quando em liberdade.

As especificidades da EJA prisional

Não obstante a adesão do Brasil a todos os tratados e convenções internacionais na área de direitos humanos e as conquistas na universalização do ensino fundamental, o País negligenciou a oferta da educação às pessoas em regimes de privação da liberdade. Sua elevação ao *status* de política pública requer agora o enfrentamento e a superação de algumas questões que são próprias e específicas do sistema penitenciário.

A chamada cultura prisional, leia-se o modelo de administração penitenciária, é sustentada por um tripé cujos pilares são: 1) a elevada tolerância em relação a todas as formas de violência que se torna o principal fator de mediação das relações entre instituição/agentes, agentes/presos e presos/presos; 2) a elevada tolerância em relação à corrupção não só no sentido pecuniário, mas também em relação a valores, hábitos e costumes que caracterizam o universo prisional como uma contracultura; e 3) a compra e a venda de privilégios como técnica de empoderamento de presos e agentes, sem nenhuma correspondência no mundo real.

A prevalência do binômio segurança/disciplina sobre toda e qualquer iniciativa de ressocialização tem sido apontada como o maior dos entraves à execução do trabalho, da educação, da psicologia e do serviço social dentro da prisão (Português,

2001; Silva, 2001), mas deve-se apontar também para a relação de subordinação que essas ciências têm em relação às ciências jurídicas, como se fossem apêndices destas.

Das mais de 1.800 unidades prisionais existentes no Brasil, nenhuma planta penitenciária foi concebida, na origem, como estabelecimento educacional, isto é, como uma escola para atendimento aos presos, havendo salas de aulas geralmente adaptadas ou ocupando espaços improvisados, originalmente destinados à administração penitenciária (Brasil. MJ, 2010).

Sob o prisma organizacional, em vários Estados brasileiros a administração penitenciária ainda sequer é concebida como área de conhecimento (direito penitenciário), estando subordinada à Secretaria de Justiça, à Secretaria de Segurança Pública ou a outro arranjo político que não uma Secretaria da Administração Penitenciária, dirigida por especialistas e não por coronéis, com orçamento próprio, quadro de recursos humanos concursado, escola de formação do pessoal penitenciário e rígida distinção de funções entre quem prende e quem tem a responsabilidade pela custódia do preso.

Elo importante na oferta, fiscalização e avaliação da educação em prisões são as instituições auxiliares da justiça (Lei nº 7.210, art. 61), especialmente o Conselho Penitenciário, o Patronato e o Conselho da Comunidade, cujas atribuições são necessárias e desejáveis na elaboração, fiscalização e avaliação de um projeto político-pedagógico destinado às prisões, tal como as instituições auxiliares da escola, a saber, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres (APM).

96

A formação de professores para a educação em prisões, com regime próprio de trabalho, ainda que dentro da categoria única do magistério constitui caso à parte, pois os cursos de formação de professores, mesmo das universidades públicas, ainda não estão sensibilizados para a necessidade de formar quadro docente para atuação em espaços outros que não sejam a escola e a sala de aula. Lecionar nas prisões tem sido a última opção para professores que não encontram lugar na rede regular de ensino, em início de carreira, provisórios ou readaptados.

O mesmo se pode dizer em relação ao mercado editorial quanto aos apelos para desenvolvimento ou adequação de bibliografia e de material didático-pedagógico para a educação em prisões. Sem o apelo comercial e a possibilidade do ganho em escala, persiste nas prisões a utilização do material originalmente concebido para a educação de jovens e adultos ofertada no sistema público de ensino.

Essa última questão em particular possibilita dialogar com a posição de Paulo Freire no início do texto. Em que circunstâncias a discriminação contra os presos seria acentuada com a adoção de uma pedagogia especialmente concebida para o universo prisional? Escrever pedagogias para quem? Se o contexto em que vive a pessoa é determinante na constituição de sua forma de produzir conhecimentos e de ler o mundo, a condição de encarceramento, sobretudo o confinamento prolongado, é propícia para estabelecer formas outras de produção e de reprodução do conhecimento?

E como desconstruir a lógica imanente à prisão, cuja contracultura a caracteriza como escola/universidade do crime, dotada que é de uma pedagogia que de forma contínua, persistente e independente da vontade das pessoas, da sociedade

e do Estado produz e reproduz os pseudovalores da criminalidade e da violência, agora de forma intrafamiliar e intergeracional com anseios de exportação de suas tecnologias para a sociedade extramuros?

Sem pretender tornar o cenário mais feio e cruel do que ele já é, ressalta-se a necessidade de conhecimento geral quanto à natureza dos desafios a serem enfrentados, especialmente por parte dos novos atores chamados à luta, tais como professores, educadores, formadores de formadores, coordenadores de cursos e gestores universitários.

Destacar a especificidade da EJA prisional é, portanto, determinante para a adequada formação de professores, para a especialização da carreira, para a produção de material didático-pedagógico e para a elaboração de indicadores de avaliação que deem conta de apreender a multiplicidade de fatores presentes na relação de ensino e aprendizagem dentro da prisão.

O projeto político-pedagógico para as prisões

No livro *Educação na cidade*, Paulo Freire (2001, p. 24), falando sobre sua experiência como secretário da Educação na cidade de São Paulo, apresenta sua concepção de construção de projeto político-pedagógico:

Evidentemente, para nós a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de *pacotes* para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados.

A necessidade de um projeto político-pedagógico pode ser entendida como decorrência direta do processo de maturidade democrática pelo qual o Brasil passou recentemente. Uma característica desse processo foi a supressão de modelos referenciais para organizar a vida pessoal, familiar e social e a conseqüente valorização do indivíduo e de suas experiências. Historicamente, a religião forneceu os modelos de pai, mãe, filho, assim como os parâmetros para julgamento do que é certo ou errado e do que é bom ou mau.

A educação, mais do que qualquer outra área de conhecimento, aprendeu a trabalhar com a diversidade, gerando respostas que contemplam quase todo o espectro das necessidades educacionais diferenciadas (indígena, quilombola, gênero, opção sexual, deficiências, estrangeiros, hospitalizados etc.). Paulo Freire (2000) tratou da questão da diferença em *Pedagogia da indignação*, fazendo a defesa do multiculturalismo, no qual o direito de ser diferente em uma sociedade dita democrática, enquanto uma liberdade conquistada de cada cultura, também deve proporcionar um diálogo crítico entre as diversas culturas, com o objetivo de consolidar e ampliar os processos de emancipação.

Portanto, na ausência de modelos únicos, hegemônicos e culturalmente impostos, cabe à comunidade, juntamente com a escola pública que a atende, definir de comum acordo o perfil do educando a ser formado.

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

- Que tipo de pessoas o Estado, a sociedade e a prisão querem formar?
- Quais os recursos físicos, humanos e financeiros disponibilizados para a escola?
- Como serão organizados os processos de ensino/aprendizagem, monitoramento e avaliação do projeto político-pedagógico?

Cada Estado brasileiro possui conjunturas específicas tanto na educação quanto no seu sistema penitenciário, mas há documentos de referência que podem subsidiar a formulação dos respectivos projetos. São eles:

- 1) Plano Estadual de Educação – nos Estados em que existe, é pertinente verificar se ele faz alguma referência à educação em prisões.
- 2) Plano Diretor do Sistema Penitenciário – entre suas 22 metas, merece atenção a Meta 15 (educação e profissionalização), na qual se faz o detalhamento quanto ao nível de escolaridade de toda a população prisional no Brasil.
- 3) Plano Operativo Estadual de Saúde no Sistema Penitenciário – desdobramento do Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário, que coloca a atenção à saúde do preso como atribuição do Sistema Único de Saúde (SUS).
- 4) Deliberações do Conselho Estadual de Educação sobre a oferta da educação em prisões ou, analogamente, sobre educação de jovens e adultos e educação técnica e profissional.

98

Observada a diretriz que determina ser a educação em prisões obrigação do Estado por meio da articulação entre as secretarias que cuidam das prisões e da educação, uma primeira definição a se fazer é quanto à forma de organização do sistema de ensino para atender as unidades prisionais.

O Mato Grosso do Sul, por exemplo, que iniciou a elaboração coletiva do seu plano estadual mesmo antes da homologação das Diretrizes Nacionais, atende 21 de suas 44 unidades prisionais por meio da Escola Estadual Polo Prof^a Regina Lúcia Anffe Nunes Betine, criada em dezembro de 2003. Essa escola está credenciada pelo Conselho Estadual de Educação para oferecer todas as modalidades da educação básica, possui um quadro próprio de 60 professores e cinco coordenadores pedagógicos e cada unidade prisional atendida é concebida como uma extensão da escola. Esse é o modelo que podemos chamar de *escola vinculadora* ou *escola polo*.

O Estado de Santa Catarina, não obstante possuir desde 1975 uma denominada Escola Supletiva Penitenciária, faz o atendimento escolar da população prisional por meio dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (Cejas), diretamente subordinados a uma coordenadoria da Secretaria Estadual de Educação. Apesar de haver uma coordenação única para os 36 Cejas, resguarda-se a autonomia de cada um na elaboração do seu projeto político-pedagógico, caracterizando-se como um *modelo descentralizado* de atendimento.

No Mato Grosso existe desde 2009 a Escola Estadual Nova Chance, vinculada à Secretaria Estadual da Educação, que atende 19 das 60 unidades prisionais do Estado. Essa escola também se caracteriza como uma *escola vinculadora* e as unidades prisionais atendidas são concebidas como salas anexas da escola oficial.

Há ainda a possibilidade de que cada unidade prisional esteja diretamente vinculada à unidade escolar mais próxima ou tenha sua própria escola, inclusive dotada das respectivas instituições auxiliares, como grêmio, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres.

Nos três Estados aqui referenciados, o Plano Estadual de Educação em Prisões foi concebido como as diretrizes estaduais para o tema, articulando secretarias e órgãos de governo, criando infraestrutura e logística, organizando as carreiras profissionais, estabelecendo atribuições e competências e organizando as condições de oferta, fiscalização e avaliação da educação nas prisões.

O projeto político-pedagógico constitui o instrumento operacional por meio do qual a Escola Regina Betine, os Cejas e a Escola Nova Chance definiram prioridades, objetivos e metas a serem alcançados em determinado período de tempo. O modelo da *escola vinculadora* ou *escola polo* possibilita que o projeto político-pedagógico seja único para todo o Estado, abrangendo a totalidade das unidades prisionais atendidas.

Importante ressaltar que no âmbito de um plano estadual não há uma solução única para oferta da educação em prisões.

Quando analisados os dados relativos ao perfil de escolarização da população prisional no Brasil, a alfabetização surge como um desafio ético a ser enfrentado pelo Estado e pela sociedade, pois é inadmissível hoje a existência de analfabetismo entre jovens e adultos em sociedades contemporâneas. A elevação da escolaridade para cerca de 80% dos presos que não concluíram o ensino fundamental soa como uma ação reparadora perante o fato de ter sido negado a eles o direito à educação na idade apropriada.

Durante o processo de elaboração dos planos estaduais para a educação em estabelecimentos penais nos Estados de Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Mato Grosso, a análise dos dados de escolarização dos presos apontaram para a necessidade de que a educação de jovens e adultos a ser oferecida assumisse modelagens diversas para atender às diferentes necessidades de homens e mulheres presos.

A primeira modelagem, para contemplar os presos que não são alfabetizados ou não exercitaram o direito constitucional à educação básica de nove anos, foi prioritariamente nos sentidos de alfabetização e de *elevação da escolaridade*.

Cruzados os dados de escolaridade e de trabalho, entretanto, ficou evidente que são exatamente esses os presos que mais constantemente optam pelo trabalho em detrimento da educação, por razões óbvias. Logo, a proposta de educação para esse contingente teve que, inexoravelmente, considerar a relação trabalho e educação, possibilitada pelo conceito de "qualificação pelo trabalho" enunciado no artigo 27, inciso III, combinado com o artigo 37, § 2º da LDB, que autoriza, inclusive, o reconhecimento de saberes e habilidades adquiridos por meios informais.

A segunda modelagem contemplou os que possuem o ensino fundamental completo e, portanto, exercitaram o direito constitucional à escolarização básica de

nove anos, mas devem ser estimulados à continuidade dos estudos com vistas à elevação não apenas da escolaridade, mas também de suas competências técnicas relacionadas ao trabalho.

Os artigos 35, 36 e 41 da LDB autorizam o atendimento dessa demanda por meio do ensino médio, no qual também podem ser aproveitados os conhecimentos e as habilidades anteriormente adquiridos, resultando em certificação de educação profissional de nível médio com validade nacional e em uma profissão para o indivíduo quando em liberdade.

Uma terceira modelagem objetivou atender os presos que começaram, mas não concluíram o ensino médio, e que, não obstante isso, exercem no interior da prisão ofícios indexados na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). O artigo 40 da LDB autoriza diferentes articulações da educação profissional, inclusive com o próprio ambiente de trabalho. A ênfase, nesse caso, foi estimular a conclusão dessa etapa, explorando as possibilidades também previstas nos artigos 39, 41 e 42 da LDB.

Os presos que possuem o ensino médio completo podem se beneficiar da educação profissional, no sentido de aprendizagem de uma profissão de nível técnico, como são os casos dos monitores de educação (§ 2º do artigo 9º das Diretrizes) e do agente prisional de saúde (artigo 9º da Portaria Interministerial nº 1.777, de 9 de setembro de 2003, que institucionaliza o Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário). Esse Plano prevê a qualificação profissional de pelo menos 5% dos presos como agentes prisionais de saúde, com formação equivalente ao do agente comunitário de saúde.

Somente o uso desses dois dispositivos possibilita formar, de imediato, 25 mil presos para ajudar a enfrentar os graves problemas de saúde no sistema penitenciário. Usada a analogia e a mesma proporção para formação de presos como monitores de educação, seriam outros 25 mil auxiliares para os profissionais da educação. Dadas as características que fazem com que a saúde e a educação possuam alto valor agregado na reabilitação e que os presos possuem, de modo geral, uma boa representação social dessas ocupações, mesmo quando exercidas por outros detentos, estas são duas profissões sociais de nível técnico capazes de impactar positivamente a cultura prisional, inclusive na formação de lideranças positivas entre a população prisional.

Essas possibilidades estão regulamentadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e as Diretrizes Nacionais fazem menção à "preparação especial" (formação pedagógica) que devem receber os presos para atuação no apoio aos profissionais da educação, servindo a mesma orientação em relação aos profissionais da saúde.

Conclusão

A conjunção dos fatores, da legislação, das áreas de conhecimento e da articulação interinstitucional implícitos na elaboração do projeto político-pedagógico para a educação em prisões possibilita conceber esse instrumento educacional como

meio de ressignificação do sentido historicamente atribuído ao crime, à pena e à prisão no Brasil, a partir do momento em que se coloca a educação e seus objetivos como elementos importantes para a reabilitação penal.

Mesmo resguardando-se a finalidade e o papel que a educação deve cumprir dentro da prisão e considerando que esta não vai ser de imediato transformada em um *escolão*, não está fora de seu escopo o enfrentamento das diversas questões que afligem o cárcere, especialmente a transformação da cultura prisional, os novos parâmetros para condução das relações, a formação de lideranças positivas e o resuscitar das esperanças por meio da qualificação técnica e profissional que possam assegurar meios honestos e legítimos de reorganização da vida após a obtenção da liberdade.

O breve relato dos arranjos ensaiados na elaboração coletiva dos projetos político-pedagógicos de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Santa Catarina não esgotam as possibilidades nem dão respostas definitivas à regulamentação das Diretrizes em âmbito estadual, na forma de Plano Estadual ou de projeto político-pedagógico. Entretanto, a elaboração coletiva desses instrumentos tem possibilitado confrontar preconceitos, medos, receios e preocupações legítimas de parte a parte. A sociedade em geral e os meios de comunicação enfatizam os custos e duvidam dos resultados da iniciativa; a administração penitenciária precisa assegurar ao Estado, à sociedade e aos meios de comunicação a segurança coletiva; agentes e dirigentes penitenciários se preocupam tanto com a própria segurança quanto com a segurança dos educadores, além de expressarem dúvidas quanto à disciplina dos presos e às cobranças da sociedade civil organizada. O Estado, por fim, e para responder às expectativas de todos os demais setores, precisa de resultados e estes ainda não possuem indicadores suficientemente consensuais para dimensioná-los dentro do tempo político que caracteriza as ações de governo.

Referências bibliográficas

ADORNO, Sérgio. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 79, p. 76-80, 1991.

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*, Brasília, DF, Seção 1, p. 20, 20 maio 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>.

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. Disponível em <http://www.redlece.org/IMG/pdf/https___www.in.gov_1.pdf>.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 jul. 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>.

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 junho de 2011. Disponível em: (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Catálogo nacional de cursos técnicos*. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Justiça (MJ), Ministério da Saúde (MS). *Portaria Interministerial nº 1.777, de 9 de setembro de 2003*. Aprova o Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário, constante do Anexo I desta Portaria, destinado a prover a atenção integral à saúde da população prisional confinada em unidades masculinas e femininas, bem como nas psiquiátricas. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/main.asp?View={B0287B7C-BA8B-45BD-B627-DC67B0AE176A}>>.

BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). Sistema Nacional de Informação Penitenciária (InfoPen). *InfoPen estatística 2010*. Brasília, DF, 2010. Disponível em <<http://portal.mj.gov.br/depen/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRNN.htm>>. Consultado em: 23 set. 2011.

CHIES, Luiz Antonio Bogo. *A capitalização do tempo social na prisão: a remição no contexto das lutas de temporalização na pena privativa de liberdade*. São Paulo: IBCCRIM, 2008.

ENCONTRO DE MONITORES DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS PRESOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1993, São Paulo. *Presídios e educação: anais do I Encontro...* São Paulo: Funap, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI, 1997.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. *Educação de adultos presos: possibilidade e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal do estado de São Paulo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2001.

RUSCHE, Jesus Robson (Org.). *Educação de adultos presos: uma proposta metodológica*. São Paulo: Funap, 1995.

SILVA, Roberto da. *A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2001.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível. *Revista Sociologia Jurídica*, n. 3, jul./dez. 2006.

SILVA, Roberto da (Org.). *Remição da pena: análise dos projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional*. São Paulo: GepêPrivação, 2008.

_____. *Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado do Mato Grosso do Sul*. Cuiabá: GepêPrivação, Seduc, Sejus, 2010. Disponível em: <http://www.carceraria.org.br/fotos/fotos/admin/Sistema%20Penal/Justia%20e%20Cidadania/Plano%20Estadual_educ_MS.pdf>.

_____. *Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis: GepêPrivação, Seduc, Sejus, 2010.

_____. *Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado do Mato Grosso*. Campo Grande: GepêPrivação, Seduc, Sejus, 2010.

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.

Roberto da Silva, professor associado do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, é coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade (GepêPrivação).

kalil@usp.br

Fábio Aparecido Moreira, mestre em Educação, é integrante do GepêPrivação.
fabioeduc@hotmail.com

Reinvenções da vida em escritas na prisão

Heleusa Figueira Câmara

Resumo

105

O projeto cultural e educativo Letras de Vida: Escritas de Si estimula práticas de leitura e escrita de neoescritores populares, colaborando para a organização, a publicação e a divulgação de produções textuais criativas, no campo da poesia, da narrativa, da memória e da autobiografia. Na Casa de Detenção de Vitória da Conquista, Estado da Bahia, esse projeto foi iniciado em 1992 com o nome de Proler/Carcerário, no âmbito da parceria firmada entre a Fundação Biblioteca Nacional e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Este artigo comenta a produção literária de adultos neoescritores que tiveram obras publicadas ou aguardam publicação. Conclui pela importância de conceder voz aos excluídos sociais, para que, assim, possam ser revistos preconceitos ligados aos transgressores, apontados como pessoas de um único tempo – o do delito –, e condenados como irrecuperáveis.

Palavras-chave: educação em prisões; Proler/Carcerário; Proler/Uesb; presidiários; autobiografia; Projeto Letras de Vida: Escritas de Si; Vitória da Conquista (BA).

Abstract

Reinventions of life in prison writings

The cultural and educational project "Letters of Life: Writings on Themselves" encourages reading and writing practices of popular new writers, contributing to the organization, publication and dissemination of creative texts, in the fields of poetry, prose, memory and autobiography. At the Detention House of Vitória da Conquista, Bahia, this project was started in 1922 under the name of "Proler Carcerário", resulting from a partnership between the National Library Foundation and the State University of Southwest Bahia (Uesb). This article focuses on the literary production of new writers whose work has been or will be published. It ends by noting the importance of giving voice to the socially excluded people, so that one can review one's prejudices against those who broke the law, who are considered as one-time people – time of their offense against the law – and are often condemned as irrecoverable.

Keywords: education in prisons; Proler/Carcerário; Proler/Uesb; prisoners; autobiography, Letters of Life Project: Writings on Themselves; Vitória da Conquista (BA).

Introdução

106

A prisão começou a ser justificada como forma imediata e "civilizada" de punição a partir do século 19, mas, como bem se sabe, os prisioneiros são em grande parte aqueles cujo delito foi descoberto e cuja pertença social conta uma história de pobreza, de exclusão e de anonimato. Gente "sem nome", pessoas que Foucault (1992, p. 98) reconhece como existências *clarões*, só percebidas quando esbarram com o poder, e cuja "infâmia nada mais é que uma variação da universal fama" registrada num prontuário policial. Em face da construção de estigmas que preconizam ao prisioneiro em cumprimento de pena ou fora da prisão uma vida contínua de infrações, a escrita de si estampa a repetição de práticas de educação pessoal, mas aponta também resistências aos processos de sujeição que a violência do poder estabelece. Vale lembrar que as folhas corridas têm por objetivo apenas informar a existência ou a inexistência de registro de antecedentes criminais, apresentando a situação do cidadão no exato momento da pesquisa em instituições de controle social.

Escreve-se muito nos presídios, pois o prisioneiro sente necessidade de manter contato com o mundo além das grades. Escreve-se para parentes, amigos, namorados, juízes, promotores, políticos e pessoas de renome por variadas razões, dentre as quais o desejo de interferência no andamento do processo.

Em setembro de 1989, assumi a presidência do Conselho da Comunidade¹ da comarca de Vitória da Conquista, o que me levou a conhecer a prisão. Buscando

¹ O Conselho da Comunidade é um órgão de Execução Penal, instituído pela Lei de Execuções Penais nº 7.210, de 11 de julho de 1984, e é constituído de voluntários a quem compete visitar os espaços carcerários, entrevistar os presos e diligenciar em prol da obtenção de recursos materiais e humanos para melhor assistência ao detento.

minimizar a angústia dos prisioneiros à espera da sentença ou do processo em grau de recurso, comecei a emprestar alguns livros, a datilografar alguns poemas que os presos escreviam. Surgiu, então, um projeto para incentivar a leitura e a produção textual escrita e criativa com o objetivo de apresentar autorias diferenciadas do delito, registrar o que o preso considera importante e que não cabe no laudo policial, tornando possível o reconhecimento do outro em si mesmo – atravessar limites.

Os escritos comentados neste artigo procedem do projeto cultural e educativo Letras de Vida: Escritas de Si, que estimula neoescritores populares a praticarem a leitura e a escrita, colaborando para a organização, a publicação e a divulgação das produções textuais criativas no campo da poesia, da narrativa, da memória e da autobiografia. Esse projeto foi iniciado na Casa de Detenção de Vitória da Conquista, Bahia, em 1992, com o nome de Proler/Carcerário e conta com o apoio da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). É um programa de extensão² de caráter contínuo, e os recortes escolhidos para este texto estão devidamente autorizados para divulgação pelos autores e familiares.

Recortes do Projeto Letras de Vida: Escritas de Si

Em fins de 1992, os internos Hélio Alves Teixeira³ e Rosieles Ramos Sales⁴ começaram a escrever na Casa de Detenção em condições muito adversas. Teixeira me pediu que tirasse uma cópia da folha de caderno onde escrevera um texto para ser entregue ao juiz da Vara de Execuções. Após datilografar o seu poema-protesto – *A grande corrupção* – e devolver uma cópia ao autor, não imaginava que um programa de incentivo à escrita estava sendo iniciado e que os seus desdobramentos o tornariam um neoescritor. O poema abordava os desvios de verbas públicas, divulgados pela mídia, estampando a ausência de medidas punitivas em relação a delitos e autores:

Ó juiz e promotor, desculpe o meu dizer
O político sendo corrupto faz toda nação sofrer
Com a inflação tão alta, roubamos para viver.
Eu vejo na detenção, de cada detento o sofrer.
Uns choram de tristeza, outros desejam morrer,
Pois todos os ladrões corruptos,
Na cadeia ninguém vê. (Teixeira, 1993).

Sales também solicitou que datilografasse os seus poemas. A fase inicial de sua escrita era laudatória à vida, à natureza, aos bons costumes, como grande parte

² O Proler/Uesb propicia espaços para novas práticas de leitura, legítimas experiências, estimula a capacidade imaginativa de pensar, ativando a criatividade, e revelando outras autorias. As discussões sobre as múltiplas possibilidades de escrita e leitura contribuem para posições reflexivas sobre o ato de ler, sobre a política de leitura e as condições sociais das práticas leitoras, em percursos não escolares. (Comitê Proler/Uesb..., 2009).

³ Hélio Alves Teixeira nasceu no dia 29 de setembro de 1950, em Macarani, Bahia. Lavrador, pedreiro, motorista, corretor de imóveis, escritor, poeta, cordelista, compositor, contador de histórias, palestrante.

⁴ Rosieles Ramos Sales nasceu em Santa Inês, Bahia, em 2 de setembro de 1971 e faleceu em setembro de 1994, ao ser capturado após uma fuga ocorrida no Presídio Regional de Vitória da Conquista. Pedreiro, agente de portaria. Escreveu o livro *Aldeia Gongo: minha tribo*, a ser publicado.

dos escritos de prisioneiros, ávidos por um espaço onde possam registrar que também reconhecem os valores éticos e morais da sociedade. Devolver o texto datilografado representou um ato respeitoso, uma reverência às idéias registradas, e tanto Teixeira quanto Sales sentiram a força da palavra impressa.

Surpresa, ela trouxe os papéis, que eu tinha pedido para tirar xérox. Tirar xérox que nada, eu só queria que alguém lesse, só. Mas aconteceu melhor, além dos simples papéis, meus textos foram feitos com carinho, meus poemas estão em ordem numérica e têm até uma capa, com meu nome feio, em cima, que escrito daquele jeito, ficou lindo. No meio, escrito com todas as letras *Textos e poemas*. Que legal, não? Estou besta, até agora. Fiquei rindo para as paredes, só não chorei de vergonha, pois não consegui esconder tanta alegria. Fiquei feito criança que ganha um chocolate, sem saber por que ganhou. [...]

Eu, apenas, soltei a mão seguindo minha mente, e o resultado é!!...

Ora! Eis aí, você terminou de ler, quer mais alguma coisa? Para mim, chega, é tarde e vou dormir.

Boa noite, Sales...

Boa noite.

14-01-94 / 22:48h / Ass. Rosielele Ramos Sales*** / P. J. "Pesão". (Sales, 1994 [obra inédita] – ele é, simultaneamente, remetente e destinatário do *e-mail*).

Em 1994, os encontros de orientação redacional com prisioneiros neoescritores sinalizavam a continuidade do projeto, o que estimulou outros presos a mostrarem os seus escritos. As conversas sobre esses escritos eram muito francas. Os prisioneiros pareciam pedir desculpas pelos delitos cometidos, procuravam evidenciar conhecimento das regras morais estabelecidas e, além disso, apresentavam originalidade e emoções. A apreciação, entretanto, não impedia que os escritos fossem corrigidos e digitados.

O aprisionamento de um sujeito cuja representação de periculosidade à sociedade é atestada pela medida punitiva aplicada, reveste-se de procedimentos que, na maior parte das vezes, apagam a história do tempo de vida do transgressor, por não fazer parte do seu processo e ser vista, quase sempre, como irrelevante. Em sua escrita posterior à sentença, Sales revela mais vigor e criatividade. Critica a sociedade, a mídia e a linguagem utilizada nos noticiários policiais, preocupado com a imagem cristalizada do prisioneiro como ser irrecuperável. As vozes dos prisioneiros apresentam visões pessoais sobre as instituições que os excluem e pretendem regenerá-los, tendo em vista os procedimentos adotados com pessoas que cometem infrações, mas têm dinheiro para usufruir os benefícios que a lei concede a quem pode pagar profissionais competentes para defendê-las.

[...] Todos nós presos, somos seres humanos, gostamos quando pessoas, que não são nossos irmãos presos, nos tratam com respeito, dignidade. É, nós nos sentimos bem, sentimos que ainda somos gente, que pessoas, lá fora, sabem que nós existimos e sofremos. [...] Espero que um dia o mundo possa ler o que escrevi e possa entender que pessoas, homens como eu e muitos outros, podem encontrar um caminho, descobrir algo bonito dentro do peito sempre revoltado com tudo, com a própria vida, homens assim podem ser reabilitados. (Sales, 1994 [obra inédita]).

O reconhecimento de que escrever é trabalhar, a valorização da escrita, da leitura e do comentário, a correção ortográfica, a estética do texto, a prática da escuta, a conversa sobre os temas abordados constituem momentos de aprendizagem múltipla.

Quando José Raimundo dos Santos⁵ começou a participar do Proler/Carcerário em 1995, ele estava muito empenhado na publicação dos seus escritos, convicto de que esse trabalho lhe asseguraria a liberdade. Desenvolvia atividades laborativas e era muito prestativo, trabalhando como eletricitista e encanador no Presídio Regional Nilton Gonçalves:

Aqui no presídio, trabalho como auxiliar de manutenção na parte elétrica e hidráulica. Assim, os dias vão passando enquanto eu espero a tão sonhada liberdade. Vou dividindo as tarefas entre os trabalhos e os livros, e é dentro da literatura que, hoje, eu afogo lembranças dos longos dias que eu passei no volante das carretas nas estradas do Brasil. Eu não tinha a menor idéia de como poderia ser escrito um livro. [...] Sem saber por onde começar, fiquei dias e dias a falar comigo mesmo o que eu devia fazer, pois tudo o que eu queria era escrever um livro falando sobre a minha vida, sem deixar nada para trás. Mas para que tudo isso saísse correto, era preciso que eu falasse de tudo do que eu já vi, conheci e aprendi sobre as coisas boas e ruins. [...] Os meus dois livros foram escritos aqui dentro do presídio, dentro da cela em que eu fico, a de número 21 da galeria B 02. *Vida de caminhoneiro* fala tudo sobre esta bonita profissão que faz parte da minha vida e já me deu tantas glórias, cruzando muitas fronteiras, mas não matou a minha ilusão. [...] Eu voltei a recorrer aos estudos e os livros se tornaram os meus melhores companheiros, pois descobri dentro de mim algo que nem mesmo eu conhecia, a minha força de expressão. (Santos, 2006, p. 160).

O seu entusiasmo com a escrita era contagiante. Quando começamos a conversar sobre a história de sua vida e o seu trabalho como caminhoneiro, podia-se perceber, pela linguagem gestual e pelas palavras escolhidas, que ele começara a viver em intensidade no momento em que tivera nas mãos o volante, que parecia lhe abrir as portas para o mundo, apesar de o veículo não lhe pertencer e o percurso ser traçado pelo patrão. Bastava-lhe a sinuosa estrada, o vento e o horizonte. Nos encontros de orientação redacional, eu costumava ler o texto que ele produzira e, na maior parte das vezes, o José Raimundo dos Santos chorava emocionado, não só pelas lembranças dos trabalhos feitos, mas também pela força e vigor das palavras, pelo poder e magia que o registro escrito confere. Dizia: "*Está formidável, não é, professora?*". A preocupação com os dados, as indicações dos caminhos percorridos, os detalhes que o seu olhar desenhava no papel eram prova incontestável da sua narrativa. Eu também ficava comovida e impressionada com suas lembranças, entranhadas na carne e arrancadas para o texto por uma memória extraordinária. Entusiasmada, manifestava a minha admiração, e ele, orgulhosamente, me perguntava: "*Está gostando da minha inteligência, professora?*". Ante a minha afirmação, grossas lágrimas desciam pelo seu rosto. José Raimundo dos Santos era realmente um homem inteligente, sensível, observador, habilidoso, polido e dotado de uma incrível capacidade de memorização.

Avandro Desidério de Souza⁶ tinha esperança de que o seu texto poético viesse a ser lido pelas autoridades, antes do seu julgamento. Poesia, canção, hinos, lamentos, queixumes, narrativas prisionais, arte... Poderia o seu livro *A sela da humilhação: versos em louvor a Deus* (2006) quebrantar os corações dos juízes terrenos em tempo de julgamento, em dias de proferir sentenças? A história do

⁵ José Raimundo dos Santos nasceu em Una, Bahia em 5 de junho de 1948 e faleceu em fevereiro de 2010. Trabalhador rural, motorista, tratorista, eletricitista e escritor, contador de história, palestrante.

⁶ Avandro Desidério de Souza nasceu em Iguai em 1965, poeta evangélico, cozinheiro industrial.

passado, a verdade procurada, a reflexão sobre o ato criminoso cobriam o papel, ostentando a confissão firmada como declaração, exposição e testemunho do arrependimento pela transgressão impetrada, pelo sangue derramado. A quem seriam destinados os 800 poemas de expiação engendrados por Avandro na zona de vizinhança instaurada entre o autor e seus meios literários? Em seus poemas, a alternativa cristã é o seu amparo, sua rota de fuga, e clama a Jesus Cristo 1.176 vezes, na vertente do perdão, estabelecendo uma linha ao que se convencionou chamar de doutrina da lei e doutrina da graça. Em seus poemas religiosos, Avandro fala do cotidiano na prisão, reinterpreta a História Sagrada, aponta a representação de Satanás, a quem cita 33 vezes como instrumento de sua perdição. Nomeia a si próprio como pecador 175 vezes e antepõe ao estigma da criminalidade a espera infinita da misericórdia de Deus, a quem invoca 216 vezes. A escrita-desabafo dos presos escritores-religiosos encontra alento na confissão secreta ou pública que se pode fazer a Deus. Os poemas de cunho religioso se superpõem e, diante das condições adversas, dizem: "Deus é testemunha do que estou falando". Deus é o único nome a quem podem recorrer diante da sentença do juiz, dos preconceitos cristalizados que registram a incredulidade das pessoas sobre os esforços do transgressor vergado sob o estigma da reincidência, de ser irrecuperável. *Versos em louvor a Deus* é a ressurreição da própria vida em palavras, que se repetem ao infinito num murmúrio sobre a tentação, a queda, o castigo, a exclusão.

Talvez você possa dizer: como uma pessoa dentro de uma prisão diz que é feliz? Eu quero dizer que a felicidade do Cristo é ter certeza da vida eterna e ter Cristo como único salvador. Existem muitas pessoas que não estão atrás das grades, talvez você não esteja atrás das grades, mas está preso pelas drogas, pelo álcool, pela prostituição, pelo rancor, pela violência, pela vingança. Esta é a pior prisão de um ser humano e você precisa ter Jesus Cristo como seu único e sublime Salvador. Eu sou livre, as grades impedem a minha liberdade material e física, mas, espiritualmente, as grades não impedem a minha alma de dizer: Eu sou livre em Cristo Jesus! Em II Coríntios 5; 17: *Portanto se alguém está em Cristo nova criatura é, as coisas velhas já passaram e tudo se fez novo.* Hoje eu sou uma nova criatura, creio na minha salvação e tenho certeza que Deus já me perdoou pela minha desobediência. (Souza, 2006, p. 20).

Ouvir as vozes interiores, registrá-las e partilhar com o outro é poder saber que é possível ser visto em duas ou mais faces, e que o outro também é visto por nós e pelos demais em diversas faces. Dar-se conta de si mesmo, como um indivíduo ativo e criador, é reconhecer que só há um sentido para a vida: o próprio ato de viver, ainda que sob o episódio do encarceramento.

Hélio Alves Teixeira começou a participar do Proler/Carcerário em 1994 e, em outubro de 1995, recebeu menção honrosa no 2º Concurso Histórias de Trabalho promovido pela Coordenação do Livro e Literatura da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, com as crônicas: "As prendas de mamãe", "Mão Branca e Peludo" e "Terras alheias". Em 1996, o seu livro *Ventaneira: uma história sem fim* foi impresso com o apoio da Uesb, da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Estado da Bahia e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Costumes, memória, sonhos e angústia misturam-se na escrita de Teixeira. A maneira como se recoloca aquilo que foi lido, escrito ou vivido mostra

as relações da leitura com a escrita, e Foucault (1992) aconselha que se trabalhem as coisas ditas, de tal forma que nelas se possa ler uma genealogia inteira. Em seu livro, Teixeira (1996, p. 154) comenta o impacto da escrita de sua vida:

Assim que eu comecei a levar meu trabalho a sério, a fama começou a correr dentro do presídio. Quase todos os funcionários e presos me chamavam de escritor. Escritor de merda, pensava comigo. Nem sei escrever direito. Tinha complexo de minha caligrafia. Também, colocava a letra Z no lugar de S, colocava S no lugar de SS. Era assim que eu escrevia. Fui escrevendo, escrevendo, até que um dia concluí meu livro. Cada página de *Ventaneira* é um pedaço de mim, é um pedaço de papai, é um pedaço de mamãe, é um pedaço de meus irmãos, é um pedaço de meus amigos.

Ao sair da arena/prisão em 1997, Teixeira encontra outras prisões que lhe acompanham além dos muros e das grades. Nessa caminhada pela vida afora, com a liberdade vigiada, quase sempre confessa o arrependimento, revelando a culpa, a fim de que algumas portas se abram para o seu “pão nosso” de cada dia. Precisa clamar a Deus, que, mesmo em sua distância, se torna a única testemunha que lhe parece incontestável e que pode conhecer seu coração.

Naquela época, fora do presídio, sem emprego e sem teto para me esconder, comecei uma grande luta para sobreviver. Então, fora do presídio, após eu ter descansado três dias, eu fui à luta. Num dia de segunda-feira pela manhã, eu saí pela rua com um malote de livros para vender. Lembro que eu saí pela rua, batendo nas portas das residências, lojas, etc. Ali eu oferecia o livro e dava o meu testemunho. Creio que muitas pessoas quando ouviam a minha história, se emocionavam e compravam; outras compravam por curiosidade. (Teixeira, 1998 – carta⁷).

A história que guardara pode ser contada entre motivos para explicar os próprios atos, que parecia ver mais claros e fundos, e volta-se para Deus, que não responde, mas sugere a dúvida – não a que espreita, mas a que aponta perspectivas positivas. Novos planos, o livro revelador, a crítica proferida, o duplo olhar de lá e de cá. Ouvir as vozes interiores, registrá-las e partilhar com o outro é poder saber que a história dele escrita nos autos o condenara e que a história dele escrita por ele na prisão tinha valor e lhe abria portas.

Apesar de tudo, eu seria injusto se não agradecesse a todos. Mesmo havendo alguma falha por parte da sociedade, reconheço que muitos têm contribuído comigo, fazendo lançamento de livros, divulgando, etc. Eu quero agradecer a Universidade Federal de São Mateus, ES, pelo apoio que me prestou em 15 de abril de 1998, fazendo o lançamento do meu livro. [...] Aí, no dia seguinte, fui na TV expor tudo aquilo que eu tinha no coração. Falei do Proler Carcerário, como é de grande importância, pois melhor prepara os desviantes para uma reflexão de vida melhor. Assim o lançamento do livro foi feito e divulgado; só não ficou mais bonito como era preciso porque a igreja falhou na hora de levar a orquestra para fazer a abertura. (Teixeira, 1998 – carta).

Em 1998, Hélio Alves Teixeira teve o seu livro *Ventaneira: uma história sem fim* reeditado pela Coordenação Universitária Norte do Espírito Santo (Ceunes), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e a 3^a edição saiu em 1999, com o apoio da Universidade de Taubaté (Unitau). Em 1999, tornou-se membro do Conselho

⁷ Ver outros trechos da carta no Anexo 1.

da Comunidade da Comarca de Taubaté, no Estado de São Paulo. Em 2001, aconteceu o relançamento de *História das matas verdes: a festa misteriosa*, obra infanto-juvenil publicada em 1998. Em 2010, concluiu o romance *Fugindo do inferno* (no prelo).

Com o apoio da administração do presídio e da Vara de Execuções Penais, os neoescritores puderam participar de seminários de leitura como cursistas, contadores de história e palestrantes.

José Raimundo dos Santos, em 27 de outubro 1998, participou de uma mesa redonda na Uesb.

Eu nunca pensei que eu poderia viver um dia tão especial como aquele que vivi dentro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Foi a primeira vez que eu cruzei os portões de uma universidade. Era como se eu, naquele dia, estivesse vivendo um sonho, mas era a pura realidade. Aos 50 anos de idade, eu considero que foi o maior troféu que a vida já me deu, porque foi muito mais do que gratificante para mim que, na condição de presidiário nesta cidade, enfrentando uma grande tempestade, consegui desfrutar a bonança. Fui convidado para fazer uma palestra "Cruzando fronteiras" para o Seminário Credenciais da Cidadania, promovido pela Comissão Especial de Assuntos da Família, Infância e Juventude (Cefij), com o apoio do Tribunal de Justiça do Estado da Bahia, do Conselho Nacional de Direitos Humanos e do Ministério da Justiça. (Santos, 2006, p. 152).

Após a sentença proferida, Santos foi removido para o Centro Penitenciário de Jequié, obtendo a liberdade condicional a partir de 15 de maio de 2000. Tendo reincidido em atividades delituosas, foi preso e encaminhado para o Centro Penitenciário de Jequié, onde cumpriu a pena em regime fechado, sendo libertado em 2005. Santos recorta detalhes, como cartões postais de seus feitos, e retornou à prisão por duas vezes após a sua condicional. Em 2006, o seu livro *Km 47: parada da solidão – vida de caminhoneiro* foi impresso e constituiu um passaporte para reinventar sua vida em outras experimentações. Passou a residir em Condeúba, Estado da Bahia, onde encontrou a companheira Maria Rosa, que lhe deu guarida. Aos 60 anos, tornou-se um cordelista atuante no jornal da cidade. Com a orientação do Projeto Letras de Vida, recolheu histórias populares, dando visibilidade a outros memorialistas singelos, que dificilmente seriam vistos, e, graças ao escrevente, o registro dessas histórias trouxe novas alegrias a outras pessoas. Professores da rede municipal da educação em Condeúba o convidavam para visitar as escolas. Em fevereiro de 2010, morreu devido a um acidente de carro, mas vive hoje na escrita de seus livros. Após dez anos passados na prisão e cinco vividos como ex-presidiário, na folha corrida da sua vida pode ser registrado também: José Raimundo dos Santos, escritor, cordelista, contador de histórias, palestrante e trabalhador rural.

Da escrita à impressão do livro há uma construção compartilhada que pode ser pensada como fonte e metodologia para a discussão das representações sociais e reinvenções da vida. O detento discute e apresenta a sua autoria, como narrador de uma história própria, e poder escrever a história pessoal estampa a descoberta de potencialidades, proporciona a autoestima e faz germinar o que fica no esquecimento: a luz de cada ser humano sobre a face da terra. A escrita de si provoca outras reflexões, pois o novo fazer – o do escritor – confere uma nobre visibilidade, propicia a escolha do tempo a ser exteriorizado, e o passado anterior ao delito cometido é retomado na história pessoal como evidência de compreensão dos padrões

culturais adotados pela sociedade. A escrita, a leitura e a releitura vão ensinando escritor e leitor. As experiências de neoescritores em presídios precisam ser discutidas, pois mobilizados pelos desejos de reinventar suas vidas, atravessam injunções a que se encontram submetidos por tantas classificações histórico-posicionais. Escrever a própria história, deixar-se ver, sugere oportunidades de novas classificações; porém, arrancar de dentro o que estava entravado é respirar melhor, é ousar ser. São estratégias de equilíbrio no sentido de produção de uma memória e de uma escrita de si para leitura de outros.

Em 25 de setembro de 2008, reencontrei Avandro Desidério de Souza em Curitiba, quando participava do curso de formação continuada “Significado da escola da prisão para professores e alunos: necessidades e expectativas em Curitiba”, promovido pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Conversando com os professores sobre o Núcleo Letras de Vida, pude divulgar o seu livro e falar sobre a sua história de trabalho. Ele reestruturou a sua vida, voltou a trabalhar como cozinheiro, a frequentar a igreja, e a revista *Graça* publicou uma entrevista comentando o seu novo fazer de escritor e missionário da fé (Santos, 2006). Após 11 anos passados na prisão e quatro anos como ex-presidiário, a sua folha corrida deve registrar: Avandro Desidério de Souza, cozinheiro industrial, compositor, escritor, palestrante.

Em 2011, os neoescritores Jonathan Oliveira Santos⁸ e Adilson Francisco Pereira⁹ aguardam a publicação de um livro escrito a quatro mãos. Adilson não sabe ler nem escrever, mas contou com clareza a sua história e os seus desejos. Jonathan não completou o ensino fundamental, mas gosta de ler, escrever, sabe escutar e compartilhou a sua habilidade de letrado, transpondo para o papel a oralidade poética de Adilson. Escreveu para si e para o amigo que, hoje, está em liberdade condicional. Jonathan cumpre pena no Centro Penal de Jequié. Quando recebi os escritos de Adilson, constatei a diferença na construção textual da narrativa e dos poemas. Nos encontros de orientação redacional, foi esclarecida a participação conjunta. A visibilidade decorrente dos escritos de Jonathan modifica a sua vida na prisão. A Secretaria de Justiça do Estado da Bahia implantou uma biblioteca no Presídio Regional Nilton Gonçalves e ele foi convidado para ser o agente de leitura. Quanta coisa pode vir pela frente!

Conclusão

A experiência de trabalho com o incentivo à leitura e à escrita para uma população de adultos em presídios me fez constatar, ao longo do tempo, que os textos autobiográficos e as histórias de vida – escritas de si – interessavam muito aos neoleitores pelas analogias que são estabelecidas com as histórias pessoais.

⁸ Jonathan Oliveira Santos nasceu em 1987 no município de Vitória da Conquista, Bahia. Auxiliar de encanador, jogador de futebol como atacante e goleiro no Centro Penal de Jequié, possui o ensino fundamental incompleto. Coautor do livro *Vale de lágrimas: uma escrita compartilhada*, a ser publicado pela Uesb.

⁹ Adilson Francisco Pereira, natural de Vitória da Conquista, encontra-se em liberdade condicional. Trabalhador rural. Coautor do livro *Vale de lágrimas: uma escrita compartilhada*, a ser publicado pela Uesb.

Escrever e contar a própria história sugere mais uma classificação, mais uma qualificação, e reconforta pensar que agir e expressar o que é de nós mesmos é o que deve importar, pois, constantemente, estamos trocando os nossos esforços por dinheiro, prestígio, poder e outros misteriosos, tormentosos e passageiros prazeres.

A escola ainda não conseguiu ser um espaço prazeroso por causa das classificações, das reprovações, pelo uso que é feito das competências. Classificações semelhantes vigoram nas prisões e na nossa cabeça, pois sentimos admiração pelos que consideramos vencedores. Uma política educacional não deve considerar a escola como uma premiação e sim como um direito. A grande metodologia deve ser a do diálogo, e, para que haja diálogo, é preciso despojar-se das crenças e dos preconceitos. As atividades educacionais devem ser livres, devem atender aos interesses do educando. É preciso disponibilizar material de leitura sem censura, sem restrições, nem exigência de bom comportamento. Santos gostava da revista *Placar*; Sales, da *Fluir*; Teixeira queria um dicionário. O corpo administrativo deve ver tais iniciativas com boa vontade, e não como se fossem concessões aos prisioneiros de bom comportamento. Uma proposta educacional diferenciada é aquela que se propõe a ouvir, buscar responder, ponderar. Temos nós todos, dentro da prisão ou fora dela, que aprender por toda a vida.

Deleuze (1998, p. 11) ressalta as novas maneiras de ler e, talvez, de escrever, ao se conseguir tratar um livro como se escuta um disco, como se vê um filme ou um programa de televisão, como se recebe uma canção, pois vêm de outra época as exigências de tratamento e atenção especiais ao livro, o que comumente o condena a repetir os modelos convencionais das escolas literárias. O devir é jamais se ajustar a um modelo, nem fazer como, e sim poder encontrar-se em evoluções não paralelas.

Não há tempo estabelecido para o trabalho com os neoescritores: ele é contínuo, acompanha o passar dos dias ouvindo e buscando ações de educação mútua, tolerância e fraternidade. Este trabalho possibilita replicações pela singeleza e simplicidade de sua proposta e o Projeto tem sido encaminhado a quem o solicita. Os espaços educacionais precisam conhecer essas produções que, sem a forma estabelecida pela norma culta, estampam problemas sociais e apresentam realidades que a sociedade procura desconhecer. As conclusões a que temos chegado centram-se na importância de que seja concedida voz aos excluídos sociais, a fim de que comecemos a discutir e revisar preconceitos e afirmações categóricas ligadas aos transgressores, que os apontam como pessoas de um único tempo – o do delito – e os condenam ao estado de marginalização como irrecuperáveis.

Integrar o prisioneiro ao convívio social implica despojar-se de preconceitos sociais e culturais, conhecer os diversos caminhos geradores das desigualdades, compreender as diferentes visões de mundo, saber as emoções e os sentimentos humanos imbricados em sonhos, medos, amores e fúrias. É preciso conhecer o discurso não autorizado, que “não cabe nos laudos do processo”, e para isso necessário se faz ouvir, ver, pensar, buscar, aprender, reaprender a ser e a viver. Hoje me pergunto, onde estarão os que passaram pela prisão e não escreveram nem foram vistos? Qual o apoio que terão recebido? E é por isso, e por tudo que sabemos tão pouco, que temos de perguntar: por que prisões?

Referências bibliográficas

- CÂMARA, Heleusa Figueira. *Além dos muros e das grades: discursos prisionais*. São Paulo: EDUC, 2001.
- COMITÊ PROLER/UESB DE VITÓRIA DA CONQUISTA (BA). *Histórico*. 2009. Disponível em: <<http://www.uesb.br/proler/index.php?pagina=historico>>.
- DECISIO, Saberes para la Acción en Educación de Adultos [tema: Educación de adultos en reclusión], Crefal, Pátzcuaro, Mexico, n. 14, mayo-ago. 2006.
- DECISIO, Saberes para la Acción en Educación de Adultos, [numero especial: Relatos de personas adultas en alfabetización], Crefal, Pátzcuaro, Mexico, n. 19, ene./abr. 2008.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- FOUCAULT, Michael. *O que é um autor*. Lisboa: Vega, 1992.
- SANTOS, José Raimundo dos. *Km 47: parada da solidão – vida de caminhoneiro*. Org. por Heleusa F. Câmara. Vitória da Conquista, BA: Uesb, 2006. (Série Letras de Vida, Proler/Carcerário)
- SANTOS, Marcelo. Literatura: santa inspiração. *Revista Graça*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 82, p. 52-55, 2006.
- SOUZA, Avandro Desidério de. *A sela da humilhação: versos em louvor a Deus*. Org. por Heleusa F. Câmara. Vitória da Conquista, BA: Uesb, 2006. (Série Letras de Vida, Proler/Carcerário).
- TEIXEIRA, Hélio Alves. *A grande corrupção* [poema]. 1993.
- _____. *Ventaneira: uma história sem fim*. Org. por Heleusa F. Câmara. Vitória da Conquista, BA: Uesb, Uerj, 1997. (Série Letras de Vida, Proler/Carcerário).
- _____. *Carta* [para a professora Heleusa F. Câmara sobre o primeiro ano fora da prisão e o encontro com as universidades]. Arquivo do Comitê Proler/UESB de Vitória da Conquista. Biblioteca Heleusa Câmara. Museu Regional de Vitória da Conquista, Bahia. Taubaté, SP, 30 dez. 1998.
- _____. La costurera. *Decisio, Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, Crefal, Pátzcuaro, Mexico, n. 19, p. 59, ene./abr. 2008.

Heleusa Figueira Câmara, doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), *campus* de Vitória da Conquista, Bahia, e coordenadora do projeto de extensão contínuo Proler na Uesb.

heleusacamara@gmail.com

ANEXO 1 – Primeiros anos fora da prisão e o encontro com as universidades

Trechos da carta de Hélio Alves Teixeira para Heleusa F. Câmara

Faubate 30 de dezembro de 1998.

Caríssima professora Heleusa,

Este relatório foi escrito, exclusivamente para mostrar os apoios que tenho recebido da nossa ilustre sociedade.

Quero lembrar que cada dia que recebo um benefício, agradeço a Deus, a professora Heleusa, a universidade e a secretaria de justiça, pelo o império que fizeram para me ajudar a resgatar minha entidade que já se encontrava perdida.

Lembro-me que num dia de sexta-feira, do mês de maio de 1997, às 5 horas da tarde, a profe Heleusa chegou no presidio acompanhada de um oficial de justiça, contendo meu avião de soltura em mãos. Assim que as portas se abriram, ela me colocou em seu veículo e em seguida dirigimos para o fórum daquela localidade. pois eu fui para receber instruções do excelentíssimo juiz.

A instruções que se refere é dada a todos que saem do carcere, para que os mesmos não venham a quebrar sua condicional. Dali do fórum eu fui levado para a casa dos meus primos, Ramon e sua esposa Eleusete, para morar com eles até que a justiça

resolvesse meu problema.

Pai eu tinha saído do carcere provisoriamente até que meu processo retornasse do tribunal de justiça de Salvador.

↳ Gitei fora do presidio, após eu ter descansado três dias, fui a luta.

Num dia de segunda feira pela manhã, eu saí para a rua com um malote de livros para vender-os.

Lembro-me que saí na rua batendo nas portas das residencias, lojas e etc.

Ali eu oferecia o livro e dava meu testemunho. Creio que muitas pessoas quando ouvia a minha historia se emocionavam e comprava-o, outras compravam por curiosidade. Lembro-me que com mais ou menos 15 dias eu

eu embalei soco, praís dos
com livros que me restaram.
Naquela época a universidade
fez mil livros na sua primeira
edição. Então destes livros foram
doados centenas para a universidade,
juntamente com a secretaria de
Justiça, para que os mesmos
fossem distribuídos para as
escolas e presídios.

Com um mês que eu me encontrava
morando na casa dos meus parentes,
eu resolvi ir morar sozinho. Pais
queria começar uma vida nova
com meu próprio esforço. Após
tomar esta decisão, aluguei uma
pequena casa no Bairro Patagônia,
e comprei uma cama com colchão,
fogão, sofá, vasilha e seriais.
Assim que ficou tudo pronto,
despedi dos meus primos, e
fui embora.
No começo quando eu fui embora,
pensei que as coisas iam ser

facil, mas não foi mas não
foi, quando eu fui morar sozinho,
Passei muitas lutas, cheguei até
a limpar casa, cuidar em comida
e lavar roupa.

Assim os dias foram se passando,
meu dinheiro foi acabando e a
preocupação foi cada dia aumentando
em mim. Tinha medo não poder pagar o
aluguel, e até mesmo passar
privações, devido eu não ter
mais livros para vender, ou um
emprego garantido.

Naqueles dias eu comecei a me
sentir rejeitado pela a sociedade
e principalmente pela justiça.
porque o apoio que eu mais
queria no momento era um emprego,
porque sem trabalho a pessoa
vai estar sempre vivendo de
favor. Sinto dentro da minha alma,
o desejo de ter o apoio da justiça,
para trabalhar, não só dependo
do apoio da justiça, mais de toda
sociedade.

Digo isto porque eu vejo em cada
um dos ex-presidiarios o desejo
de querer mudar de vida. A
maioria só não muda por falta
de apoio.

Entre os milhares de desviante, eu
fui um exemplo para todos mas
mesmo assim ninguém se levantou
o perfil para me ajudar como
eu esperava.

Criço que 95% dos presidiarios, sai
do presídio e torna voltar para lá,
porque não encontra o apoio para
viver uma vida digna. Isto não
deveria acontecer em nosso país,
porque assim fica dificil
para a justiça controlar o crime.

Aí eu fui vivendo com o pouco de dinheiro que ganhei dos livros, quando os mesmos foram acabando, sem ter outra alternativa eu fui obrigado a ir morar novamente na casa dos parentes.

Enquanto isto, eu não perdia tempo, toda semana eu ia no fórum saber se o meu processo tinha chegado do tribunal de Salvador.

Eu estava ansioso para o mesmo chegar, porque sem o processo a justiça não podia me libertar definitivamente.

De vez em quando, o processo demorou quatro meses, então eu achei que a justiça estava totalmente desinteressada pelo meu caso.

Sem mais comentários eu peguei minha mala e fui embora para a casa dos meus pais, a qual fica em São Mateus ES.

Não posso deixar de contar como foi difícil para me conquistar a imprensa e jornal para fazer a

divulgações do lançamento do livro.

Na época, a universidade me apoiou, fazendo o lançamento do meu livro, mas com uma condição de não se inteterir com a imprensa. Então eu fui no jornal, Tribuna do Cricari, em São Mateus. Ai pedi ao senhor Antonio, proprietario do jornal, para me conceder uma cortesia fazendo a divulgação do lançamento do meu livro que estava para acontecer na universidade daquela cidade.

Comprei passagem com destino à Vitória ~~no~~ do dia seguinte eu pedir meu cunhado Arnaldo para ligar para o jogo aberto da TV gazeta, e pedir uma cortesia, para a divulgação do

lançamento do meu livro, que estava para acontecer.

No começo o diretor, o Reporter Edin negou o meu pedido, ai eu fiquei atordado e encoquida, liguei para a Profa. Helena, em vit da conquista.

Mais tarde, uma hora depois, o telefone tocou, ai meu cunhado atendeu, e encoquida me chamou, dizendo é para você. Quando eu atendi fui surpreendido pela voz da secretaria do Reporter Edin, ela me perguntou, você é o rapaz que pediu uma entrevista no jogo aberto?

A voz da moça me deixou muito alegre, aí no dia seguinte fui na TV expor tudo aquilo que eu tinha no coração. Falei do projeto Carcerário, 'comp' é de grande importância, pois melhora prepara os desviantes, para uma reflexão de vida melhor. Assim o lançamento foi feito e divulgado, só não ficou mais bonito como era preciso, porque a igreja falhou na hora de ~~fazer~~ ~~levar~~ a orquestra para fazer a abertura.

Com estes eventos feitos, elero meu coração para a universidade da Bahia, como prova de gratidão, rogo a Deus pelo pai, professora Helusa, e os demais que me ajudaram a conhecer o valor que tem a escrita.

Então passando alguns dias, eu me decidi ir embora para a cidade de Taubaté, SP, onde eu tenho recebido um grande apoio da sociedade. Assim que cheguei na cidade de Taubaté, procurei a secretaria de educação na esperança de encontrar um apoio para fazer um lançamento do meu livro.

Então no dia 17 de julho foi feito o lançamento, juntamente com outros eventos.

Após o lançamento, a vice-prefeita Mécia ficou comovida com minha história, aí convidou a TV Globo para um entrevistador e divulgar o meu bem sucedido trabalho. Mas tarde eu conheci o professor Aldo de Aguiar também escritor. Na época ele era dirigente da delegacia de ensino de Taubaté. Era assim que conhecemos ficamos amigos. Então um dia ele me levou a uma reunião dos diretores de escola, ali eu fui apresentado para eles como um exemplo para muitos. Graças a ele propôs a todos, a me ajudar a vender os livros nas escolas.

Então entre eles fizeram a concordância para eu vender os livros para os professores na hora do recreio.

Só não era possível eu vender os para os estudantes, para não tomar tempo nas salas de aulas, e pelo outro lado meu livro não poderia ser vendido para os estudantes sem ser feita uma avaliação.

Com a oportunidade que
tive, desejei ler livros bastante
para vender. porque os poucos que
eu tinha, eu vendi todos.

Apesar dos impelidos, barreiras
e etc. Deus tem me ajudado
muito, me livrando cada dia
dos laços do diabo. Tenho
encontrado muitas pessoas ruins
no meu caminho, mas as boas
sempre esteve do meu lado,
estendendo suas mãos para
mim, nas minhas necessidades.
Deus é tão maravilhoso, que
me deu uma belíssima
mulher, para ser minha esposa,
Seu nome é Maria do Carmo
Silva Teixeira. Ela é um amor
de mulher, antes de casar com
ela, já sinto minha alma feliz.
descobrir que neste mundo

Nada substituem o amor.
para mim o amor é a coisa
mais linda do mundo!

Nada mais do seu amigo
Hélio Alves Teixeira

Hélio Alves Teixeira

ANEXO 2 – Repercussão do livro *Ventaneira*

Taubaté, 13 de julho de 1999

Caríssima Profª Heleusa

Meu nome é Fernanda, tenho 16 anos e estou no 3º ano do curso de Magistério. A senhora deve estar curiosa para saber qual o motivo de minha carta. Pois o motivo é apenas um: a emoção! Sim, me emocionei muito ao concluir a leitura de "*Ventaneira: Uma História Sem Fim*", de Hélio Alves Teixeira.

Li até a última página desta 3ª edição e descobri seu endereço. Era quase madrugada mas eu senti-me ansiosa para contar a alguém o quanto esta história significou para mim. E não tive dúvidas, peguei caneta e papel e aqui estou para lhe dizer: obrigada! Obrigada por acreditar no ser humano e em tudo o que alguém que tanto sofreu tem para oferecer. Eu ainda nem me formei professora, nem pensei com convicção qual faculdade vou fazer. Só sei que a tenho como exemplo.

Meu pai trabalha na Universidade de Taubaté, participou na conclusão dos exemplares quando as capas chegaram da Bahia. Ele recebeu um desses exemplares e, é claro, aí lembrou da minha paixão por leitura. Logo que dele ganhei o livro, me interessei e à noite comecei a ler. Me envolvi muito desde os primeiros capítulos e considero todo esse relato como uma lição de vida. Já tive a oportunidade de ler clássicos da nossa literatura e nem estes puderam retratar tão bem uma época, um modo de vida, como este livro.

Sei que a senhora deve receber sugestões e críticas de professores graduados, pessoas importantes, e que esta minha carta pode lhe passar despercebida mas, ainda assim, precisava lhe escrever e registrar minha emoção. Obrigada por ler. Obrigada por me dar este exemplo de solidariedade. Se algum dia eu tive dúvidas sobre a natureza de ser professor, hoje não as tenho mais e sigo firme, certa, é possível mudar o país. Farei minha parte. Obrigada!

Desejo-lhe muita felicidade!

Fernanda

ANEXO 3 – Hélio palestrante

Taubaté, 21 de outubro de 2003

Prezada amiga, professora Heleusa,

É com o coração transbordando de alegria que pego na caneta para lhe escrever. Alegria por ter uma amiga tão ilustre como a senhora. Mais uma vez quero lhe agradecer pela rica oportunidade que me deu, de poder falar, ouvir, aprender e ensinar.

Mesmo sem o conhecimento técnico, eu já levei nome de professor por muitas vezes. Muitas vezes eu disse: não sou professor, mas, dependendo do momento, eu deixo me passar por professor, mesmo, porque eu sinto orgulho pelo respeito adquirido.

Mais uma vez, quero lhe agradecer, também, pela honra que me deu de poder ir participar daquele belíssimo encontro do Proler. Pois o Proler, além de ser uma ponte, é também uma porta aberta, cuja porta, só passa por ela, o idealismo.

Professora, lá na biblioteca de Itapetinga, foi o maior barato. Lá eu contei história, declamei a minha poesia, e fiz, mais uma vez, o depoimento de minha vida. Fiz, também, calo nos dedos de tanto autografar meu livro. Lá na biblioteca, eu fui recebido como Jorge Amado, Monteiro Lobato, ou qualquer outro nome de fama, como a senhora, por exemplo.

Estes dias que passei nas oficinas do Proler, foram muito gratificantes para mim, pois as mesmas me ajudaram a ampliar mais meus conhecimentos literários, contar histórias, e etc.

Tudo que tem acontecido na minha vida, eu devo a Deus e a senhora. Devo também ao reitor Waldenor, e os demais que me ajudaram a descobrir o segredo da leitura e da escrita.

Professora, eu gostaria de escrever para a senhora uma carta com todas as perguntas, na certeza de que a senhora teria as respostas.

Se a senhora fosse morrer com 100 anos de idade, eu queria morrer com 99 anos e 364 dias, porque sem a senhora eu não saberia viver.

Que Deus a abençoe. Um abraço,

Hélio Alves Teixeira.

Educação de mulheres em situação de privação de liberdade

Eunice Maria Nazareth Nonato

Resumo

127

O acesso ao ensino superior por meio da modalidade regular de estudos dentro do contexto do aprisionamento foi abordado no estudo de caso realizado no Presídio Feminino Madre Pelletier, em Porto Alegre (RS). A pesquisa, realizada no período de 2006 a 2009, teve por objetivo avaliar o modo como se constituiu a experiência educativa em um curso superior para as mulheres apenadas, baseando-se na abordagem teórica de Boaventura de Souza Santos acerca do processo social de produção de inexistências. O material de análise consistiu nos registros feitos em diário de campo e nas entrevistas com apenadas, agentes penitenciários e funcionários do presídio.

Palavras-chave: educação superior; mulheres; prisão; produção de inexistências.

Abstract

Education for women deprived of liberty

This article presents the results of a study carried out at the Madre Pelletier Prison for Women, located in Porto Alegre in the State of Rio Grande do Sul. It investigates the education of women deprived of their liberty, specially with regard to access to higher education by means of the regular form of study which was followed in the prison context. The research that gave rise to this article was conducted in the period from 2006 to 2009, based on a theoretical and empirical methodology, whose object of investigation was to evaluate this educational experience in higher education for convicted women, based on Boaventura de Sousa Santos' theoretical approach concerning the social process of the production of non-existence. The material of analysis was based on field records, as well as on interviews with prison inmates, prison warders and staff.

Keywords: higher education; women; prison; production of non-existence.

Introdução

128

O projeto para oferta de ensino superior no Presídio Feminino Madre Pelletier (PFMP), localizado em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, iniciou-se em outubro de 2005, quando o Centro Universitário Metodista IPA (Instituto Porto Alegre) propôs à Superintendência dos Serviços Penitenciários (Susepe) a realização de uma parceria.

Definidas as condições iniciais para implantação do *campus* universitário dentro do presídio, ofereceu-se às candidatas a oportunidade de optarem entre quatro cursos: Administração, Serviço Social, Direito e Pedagogia. As apenas decidiram pelo curso de Serviço Social.

Como o número de mulheres com escolaridade adequada para ingresso no ensino superior era pequeno, a turma foi composta por 23 apenas e 19 funcionários da Susepe, aprovados no vestibular, que atenderam aos critérios estabelecidos pela Lei Orgânica de Assistência Social e ao regulamento de bolsas do IPA.

Mulheres e a educação na prisão: vidas entre outras vidas

Este artigo visa mostrar o contexto prisional marcado por complexas relações sociais e as dificuldades enfrentadas pelas mulheres na condição de alunas. A compreensão do processo educacional no contexto de privação de liberdade propõe como desafio direcionar um olhar diferenciado às apenas, considerando-as em toda a dimensão de seu gênero como mães, filhas, esposas, amigas, etc.

Durante a pesquisa, foi possível compreender que muitas variáveis que interferiram no processo analisado eram fatores externos à prisão, como, por exemplo, as evasões que ocorreram por problemas familiares. Assim, o objetivo, embora seja trazer fatos e reflexões sobre o processo educacional dessas mulheres que possuem “muitas vidas”, não consegue abranger a totalidade do processo vivido e muito menos traduzir as múltiplas possibilidades de análise dessa experiência.

Ao se retratar o processo educativo das alunas durante a formação em Serviço Social dentro do PFMP, procurou-se fazê-lo a partir de instantâneos (pequenos recortes dos depoimentos) capturados nas entrevistas. Trata-se da exposição de experiências de vida muitas vezes dificilmente compreendidas por quem nunca esteve no interior das divisões abissais encontradas no presídio.

Instantâneos: a produção da inexistência

A sociologia das ausências e das emergências esculpida por Boaventura de Sousa Santos foi a matriz teórica utilizada para possibilitar compreender com mais afinco as fragilidades sociais que permeiam as prisões, bem como o processo de educação ocorrido nesse contexto.

Santos (2006) indica cinco modos de produção de não existência: monocultura do saber e do rigor do saber; monocultura do tempo linear; lógica da classificação social; lógica da escala dominante; lógica produtivista.

Dessa forma, para Santos (2006, p. 97), “o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo” são formas de produção de não existência geradas ou legitimadas socialmente porque as realidades que representam não fazem parte daquilo que o pensamento hegemônico estabelece como bom, verdadeiro, produtivo ou relevante. Assim, tais modos, considerados pela lógica monopolista como irrelevantes e desqualificados de existir, resultam na contração do presente e na subtração de experiências significativas que podem emergir destes contextos desprestigiados.

Todos esses modos de produção de inexistência foram encontrados na realidade prisional das mulheres, como será descrito a seguir.

A produção da inexistência pela monocultura do saber e do rigor do saber

A produção da inexistência pela monocultura do saber e do rigor do saber consiste na apresentação do conhecimento científico como universal, de onde se depreende uma monocultura do saber que o toma como único critério de verdade e padrão de qualidade epistêmica e estética. Assim, o contexto do cárcere, onde tanto o conhecimento científico quanto a “alta cultura” são pouco encontrados, pelas próprias condições de vida, apresenta-se como espaço propício à produção da não existência. A monocultura do saber e do rigor do saber assume-se na forma como a sociedade vê as mulheres apenadas.

A razão que admite a ignorância, a desqualificação e a impossibilidade da mulher no contexto de privação de liberdade é manifestada pela desconsideração em relação às capacidades, aos saberes e às experiências adquiridas em suas vivências e não leva em conta o fato de elas serem mulheres geralmente ainda muito jovens e com todas as possibilidades para se envolverem em diversas práticas educativas construtivas.

A monocultura do saber e do rigor do saber impõe diversas formas de saberes aceitos, entre os quais se inclui um tipo de linguagem. No caso das apenadas, a linguagem é muito comprometida com o aprisionamento. As entrevistas mostraram o quanto elas desejavam “aprender a tocar qualquer assunto” (Ana). Constatamos uma luta desesperada e solitária para superarem a linguagem própria do sistema prisional e se apropriarem da linguagem socialmente aceita, como nos mostra o instantâneo apresentado a seguir.

Instantâneo: *“Eu colocava o espelho e falava comigo.”*

A trajetória das mulheres alunas do projeto foi de superação, especialmente em relação à linguagem. O aprisionamento faz “perder a evolução do mundo” (Ana Paula) e o dinamismo da língua. Tornar-se assistente social significava para elas, também, adquirir competências ligadas à fala, valor consentido socialmente. Foi constatada a busca tanto das mulheres apenadas quanto dos agentes penitenciários por um domínio da linguagem como instrumento definidor do tipo de profissional que se queria ser. Havia clareza por parte das apenadas no sentido de que, se elas quisessem se tornar assistentes sociais teriam que se esforçar e dominar um tipo diferente de linguagem que lhes permitisse serem reconhecidas como tais. O domínio da linguagem deixa de ser uma mera forma de comunicação rotineira e passa a ser feito de modo muito mais intencional e direcionado à apropriação da profissão.

Eu tinha uma dificuldade imensa, acho minha motivação, o esforço, meu interesse, eu tinha uma dificuldade imensa pra falar as palavras. Para as pessoas me entenderem e no momento que eu comecei a fazer o curso, eu pensei: não, eu tenho que me esforçar, se eu quiser ser uma profissional, eu não vou poder ser assim. Aí eu fui me esforçando, mudei muito, muito. Eu colocava um espelho na minha frente e falava comigo mesma. (Ana Paula).

O cárcere tem uma linguagem própria que permeia a forma de se comunicar. Inserir-se no mundo acadêmico significa não somente romper com esse estigma como também apropriar-se de outra linguagem. Significa, mesmo nessa situação de privação da liberdade, abrir brechas na instituição fechada, rompendo com a especificidade do cárcere.

A produção da inexistência pela monocultura do tempo linear

A lógica da monocultura do tempo linear traduz a ideia de que a história tem sentido único e conhecido, sendo percebida no contexto do cárcere como uma espécie

de condenação eterna da pessoa apenada: “Bandido é bandido e não muda nunca” (Ana). Também considera que a responsabilidade pela ressocialização das mulheres apenadas diz respeito unicamente à dimensão pessoal, não atribuindo qualquer responsabilidade às condições do cárcere, às desigualdades sociais e principalmente à falta de acesso a sólidos processos educativos, os quais podem ser decisivos no que tange ao passado e ao futuro das mulheres que passam pelo sistema prisional.

Essa lógica produz a não existência, ao considerar o cárcere como um espaço residual da sociedade no qual existe baixa escolaridade, tido, portanto, como inadequado a um projeto de inclusão ao ensino superior. O tempo linear nas prisões impõe certa mesmice – não há propostas relevantes de formação profissional, não há trabalho, ou futuro –, pois a ideia de futuro não é apresentada como construção simultânea ao presente. A monocultura do tempo linear, enquanto considera o tempo presente restrito à realidade das celas, desconsidera o perigo da história única que sobre elas inscreve a condição de criminosas e o fato de o aprisionamento da mulher ocorrer também fora do sistema prisional – como nos mostram os instantâneos que se seguem.

Instantâneo: “*Então me vi mais aprisionada aqui fora do que no cárcere.*”

A questão social é facilmente vista como maior do que o interesse pessoal de algumas apenadas que aderiram ao curso e se dedicaram a ele com muita determinação enquanto puderam. Das 11 alunas que se mantiveram no curso até março de 2009, cinco fizeram relatos de apoio financeiro da família; as outras seis, a cada semestre que se matriculavam, possivelmente seriam forçadas a desistir, em função da inexistência de rede de apoio. Até começarem a participar de programas de inserção no trabalho, as alunas não dispunham de recursos para despesas básicas. Os relatos são impactantes e reveladores da falta de estrutura familiar e de recursos financeiros. São verdadeiras linhas abissais para as apenadas:

Busquei de todas as formas trabalho e não encontrei. Mas, graças a Deus, aluguei um espaço¹ que hoje é o sustento de D de 12 anos, T de 10 anos e T de 9 anos, pois eu sou pai e mãe deles.

Em 2008, fiz minha matrícula, pois eu estava com um emprego nas mãos quando houve uma mudança na direção da empresa que iria me contratar, e a visão desse atual gerente era outra, não podendo assim ter recursos para seguir com meu sonho, que é concluir o curso de Serviço Social oferecido pelo IPA.

Hoje estou com condições de manter o curso (vale-transporte municipal e intermunicipal, xerox...), e fui fazer minha matrícula. Quando tive uma surpresa, que eu até poderia me matricular, mas perdi meu direito à bolsa integral.

Então me vi mais aprisionada aqui fora do que no cárcere, professora.

O IPA plantou uma semente em mim que é a semente da vida, hoje esta semente quer germinar, mas isso só acontecerá se for regada e cuidada com a devida atenção e carinho, caso contrário esta semente secará e morrerá. (Edna).

¹ A entrevistada se refere a uma parte da sua casa que foi alugada para sustentar os filhos.

Estas linhas abissais estabelecem distinções que inviabilizam as possibilidades da apenada de alcançar uma condição distinta daquela que tinha ao ser presa, ao mesmo tempo em que torna essa impossibilidade responsabilidade dela própria. É como se o abandono do curso fosse mero ato de vontade ou até mesmo de falta de empenho pessoal. Não são consideradas as circunstâncias que a levaram a abandonar o curso (como questões familiares relacionadas ao cuidado dos filhos ou a falta de apoio do companheiro e dos familiares, por exemplo) nem o fato de o sistema prisional não possibilitar garantias necessárias à continuidade dos estudos.

Instantâneo: *"Eu tinha medo. É que aqui dentro a gente cria um bloqueio enorme assim."*

A trajetória das alunas foi acompanhada por crises provocadas pela institucionalização. O conjunto de normas de conduta e todo o processo de aprisionamento submetem as apenadas a um enquadramento institucional severo. Quando saem do regime fechado, chegam ao ponto de terem medo de conversar com as pessoas ou até de atravessar a rua.

No começo, a dificuldade foi minha. Como fiquei quatro anos aqui dentro sem sair, sem conviver com pessoas diferentes, sem me relacionar, eu tinha medo. É que aqui dentro a gente cria um bloqueio enorme assim. Eu ficava muito de canto até porque eu sou do interior, entrei aqui com 18 anos, hoje eu tenho 25. A cidade que moro é muito pequena e aqui é esse tumulto enorme. Foi muito difícil isso. (Joyce).

132

A institucionalização retira habilidades mínimas para a convivência social: "Eu me sentia perturbada. Não sabia mais nem o que significavam as cores da sinaleira e como atravessar a rua" (Ana Paula). A impossibilidade de se manifestar, de dialogar, é quase uma condição para que a pessoa possa sair da prisão algum dia. Entretanto, paradoxalmente, esse silenciamento e as humilhações enquadram algumas pessoas num processo psicossocial. Ao se depararem com a possibilidade de interagir socialmente, algumas se veem incapazes; outras conseguem fazer o jogo do sistema e saem ilesas do processo de subjugação ao qual são submetidas:

Eu acho assim, tem como mudar. Tu até consegue ser, se tu é uma pessoa que não reclama, que engole vários elefantes. E com o tempo eles vão te encarando de outro jeito, mas, ao mesmo tempo, muitas vezes eles te tratam de uma forma ruim. (Joice).

Instantâneo: *"Sem escova de dentes."*

A pena cumprida por mulheres é relativamente leve, um período não muito extenso, devido ao tipo de crime cometido e que normalmente possui baixo potencial ofensivo. Esse fator, associado a um comportamento menos hostil e a busca pelo trabalho – o que, segundo a legislação penal brasileira, possibilita remissão² de pena –, permite acelerar o benefício da progressão do regime fechado para o semiaberto.

² A 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 remissão de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho foi sancionada após a conclusão do artigo.

Porém, a trajetória das mulheres apenas do regime fechado para o semiaberto nas condições em que ocorria se mostrou prejudicial àquelas que estavam. A maioria das desistências do curso se deu nesse momento, quando saíam do regime fechado e se deslocavam para o prédio que abriga as mulheres egressas do presídio, já que, conseqüentemente, também eram transferidas do *campus* no PFMP para o *campus* central do IPA. Assim, nessa nova situação também se identificam algumas dificuldades com as quais as mulheres apenas participantes do projeto IPA tinham que lidar:

a) Dificuldade de convivência

Nesse novo espaço, os confrontos com grupos rivais eram mais frequentes que no regime fechado, em que o controle é mais rigoroso.

b) Falta de condições para estudar

No PFMP, desde o ano de 2006, quando o curso do IPA começou a ser ministrado, as apenas ficavam em galerias que facilitavam o deslocamento para frequentar as aulas, além de possibilitar, por exemplo, a realização de tarefas e até de pesquisas empíricas dentro da galeria.

c) Condições do espaço (alojamento)

As condições para alojamento no anexo também eram piores que no PFMP, onde cumpriam o regime fechado. Algumas vezes em que o alojamento foi visitado em pleno inverno do Rio Grande do Sul, notou-se que dele exalava um forte odor decorrente do amontoado de apenas num ambiente fechado por causa do frio. Os colchões existentes (de limitada espessura) não eram suficientes para atender ao número de apenas. Não havia aquecimento na água do banho e faltavam materiais básicos para higiene pessoal, como sabonete, creme dental e absorvente. Muitas apenas não possuíam qualquer assistência familiar, o que também agravava a falta não só desses objetos de uso pessoal, como também contribuía para a sensação de falta de dignidade humana já inerente aos demais problemas enfrentados. A precariedade das condições físicas do lugar onde eram abrigadas causava certa apatia das mulheres e isso repercutia diretamente na relação delas com a universidade.

d) Desafios no campo de estágio

Havia na cidade de Porto Alegre uma resistência, mesmo que pequena, em firmar o estágio para os alunos do IPA, já que alguns poderiam ser oriundos do PFMP. Durante o estágio, as apenas normalmente não revelavam a sua condição. O relato a seguir mostra um único registro de uma aluna que declarou para a supervisora que era presidiária.

[...] ela disse que uma das coisas que elas tinham muita resistência em aceitar alunos do IPA para estágio era que o IPA tinha curso dentro da penitenciária. Mas que nós indo para lá, elas viram que o curso formava pessoas muito competentes,

mas que elas achavam um absurdo que a pessoa, além de cometer um crime, ainda era premiada [...].

Eu dizia: Eu conheço as gurias, só a gente que convive com elas sabe o que elas passam para estar na sala de aula. Bom, elas têm a bolsa, mas, para elas estarem lá, elas têm que batalhar, a família tem que tá apoiando. Imagina se elas saem de lá sem essa oportunidade.

Ela dizia: Não, mas, não tem nada que me convença.

Um dia tu vai mudar essa tua concepção, eu dizia [...].

Ela sempre me liga, me manda e-mail, ela vive me elogiando aos quatro cantos, dizendo que sou muito competente e ótima assistente social [...] ficou um bom vínculo de amizade.

Então, um dia ela me convidou para almoçar, porque eu tinha contado que o pai da minha guriuzinha havia falecido. Então, ela perguntou como foi e tal.

Eu disse: Bom, hoje eu vou te contar uma coisa sobre a minha vida, eu quero que tu não pense que sou uma pessoa falsa, com dupla personalidade, mas eu não estava preparada para te contar antes. Tu lembra o que a gente vivia conversando sobre o IPA ter curso no MP? Pois é, se não fosse o IPA eu não estava aqui com você.

Essa mulher ficou pasma, colocou a mão na boca e disse: Menina do céu, não acredito! Você? Não pode ser... não te imagino!... (Márcia).

e) Condição de presa

Outro fator importante a se registrar é que no regime fechado a condição de presa é declarada. Docentes e discentes têm diante de si uma realidade na qual podem fazer intervenções de acordo com a situação específica. No entanto, ao serem transferidas para o *campus* central do IPA, as alunas perdiam o acompanhamento necessário devido à condição de apenada (ou ex-apenada), por serem tratadas, a partir de então, como alunas comuns.

134

A produção da inexistência pela lógica da classificação social

A produção da inexistência pela lógica da classificação social consiste, conforme Santos (2006, p. 96), “na monocultura da naturalização das diferenças”. Essa lógica se encontra presente no mundo prisional de inúmeras formas, por exemplo: ter uma estrutura prisional diferenciada para pobres e ricos é socialmente aceito; ter mais visitas íntimas e de familiares para homens apenados do que para mulheres parece natural aos próprios parentes.

Essa naturalização das diferenças torna o modo de ver a mulher apenada distinto do modo de ver o homem apenado, dotando-a de uma imagem ao mesmo tempo mais fragilizada e obrigada a um tipo de ser “masculino”: exige-se delas o exercício de atividades tipicamente femininas, como cuidar dos filhos, por exemplo, o que ecoa num discurso do cuidado como próprio da mulher (Souza, 2008).

Essas mulheres hoje não são como antes. Não sabem mais cozinhar, lavar... Nada. Costura? Nem pensar. Sobra vaga porque elas querem é outra coisa. É serviço de homem mesmo. Não vê a “Magaiver”? Ela faz tudo que um homem faz. Elas querem é fazer concerto, subir em telhado. Aí, fica difícil, quem vai fazer as outras coisas da casa então? (Diário de campo).

A lógica da classificação social produz, assim, a inexistência ao produzir modos diferentes de ser homem e de ser mulher, circunscrevendo a ela determinados

espaços, possibilidades, e atribuindo-lhe fragilidades em relação ao homem, como nos mostram os instantâneos que descrevemos.

Instantâneo: *Mulher é sexo frágil mesmo.*

Ou sexo nada frágil?

Em uma das primeiras entrevistas com alunas do PFMP, foi ouvida a seguinte frase: "Se não fosse por causa desses homens, muitas mulheres não estariam aqui. Mulher é sexo frágil mesmo" (Edna). Essa frase foi dita num contexto de relato da própria experiência que a levou para a prisão. Tinha pouco mais de 20 anos quando se envolveu com um homem estrangeiro que traficava droga. Dessa relação vieram também filhos e o envolvimento com o tráfico. No entanto, não se constatou a fragilidade feminina para essas mulheres presas e pobres, como já problematizara Souza (2008) em seus estudos sobre a fragilidade das mulheres desse segmento da população. As anotações do diário de campo corroboram a tese de Souza (2008), ao apontarem que aquelas mulheres não eram pessoas passivas, não ficavam à mercê dos fatos que lhes ocorriam e, portanto, "não eram nada frágeis".

Instantâneo: *"Quem pariu Mateus que o balance."*

A questão relacionada à maternidade é discutida por Souza (2008) em sua tese de doutoramento. A autora comenta que o enunciado do cuidado encontra "enunciados correlatos" no próprio campo do discurso feminista. Mostrando como contradições presentes no mesmo campo do discurso se ligam ao "interesse da mídia", que procura evidenciar que há mulheres que querem ser cuidadoras dos filhos e donas do lar, interroga: "Por que se busca desesperadamente, nos dias de hoje, reafirmar a centralidade da maternidade?" (Souza, 2008, p. 137-138). A autora defende a ideia de que tal interrogação deve direcionar novos estudos sobre a formação histórica do discurso dessa centralidade da maternidade.

Apesar da presença dessa contradição sobre a centralidade da maternidade, é preciso pensar por que cabe à mulher a atribuição do cuidado e como esse papel atinge a mulher apenada. Assumir o ônus da maternidade possui relação tanto com o aprisionamento quanto com a sanção social que a mulher apenada sofre. Por isso, é necessário lembrar aqui que a lógica da classificação social cria um modo de pensar que é adverso para a mulher em situação de privação de liberdade.

A produção da inexistência pela lógica da escala dominante

Segundo essa lógica, a escala adotada como primordial determina a irrelevância de todas as outras. No mundo do cárcere, a escala dominante é a da população masculina, constituída aproximadamente por 93%, sendo a população feminina apenas um pouco mais que 6%. Dessa maneira, a universalidade masculina predomina e tem precedência em relação à prisão feminina, que é

considerada uma exceção. A peculiaridade do perfil da mulher criminosa reforça inclusive a escala de classificação dos presídios entre mais perigoso e menos perigoso.

Assim, ao se organizarem aos modos masculinos, os presídios, de certa forma, também reforçam a tentativa de produção da inexistência, ao impor-se à mulher apenas a lógica dessa predominância.

Instantâneo: "*Devido à pressão e tudo, era de desistir.*"

As entrevistas mostraram que a chegada do IPA àquele lugar sem esperanças foi compreendida pelas apenadas como "uma oportunidade única" (Elena), "como uma nova esperança" (Ana Paula).

Lá dentro, modificou muita coisa pra mim, porque, pra mim, houve um impacto muito grande. E pra mim, era um desejo que estava sendo realizado. Teve aquele impacto não só pelo lado das funcionárias, mas, digamos assim, não querendo estudar junto com a gente, e também o fato das próprias assistentes sociais que trabalhavam no local, que também achavam um absurdo a gente fazer Serviço Social, né?! Porque umas apoiavam: É mesmo! Tu tem que estudar pra sair dessa vida. (Ana Paula).

Pensamento recorrente entre as pessoas em geral era o de que as mulheres apenas eram muito beneficiadas: tinham 100% de bolsa, tinham professores no presídio, recebiam todo material necessário ao estudo e dispunham de tempo para se dedicarem a ele. Havia (ou talvez ainda haja) uma ideia de que possibilitar tais condições constitui algo injusto em relação às pessoas que não praticaram crime.

No entanto, ao contrário do que possa parecer, as mulheres apenas tiveram que lutar muito para ter acesso ao curso oferecido pelo IPA, vencendo dificuldades que as tornaram merecedoras de todo o benefício oferecido. Algumas dessas dificuldades eram psicossociais, outras, ligadas à saúde física e, ainda, ao sistema da casa. Por exemplo, nos dias de revistas nas celas, muitas vezes, o material de estudo era destruído. Os trabalhos eram feitos à mão, embora houvesse sala de informática, pois, para realizarem as tarefas acadêmicas, elas não eram conduzidas das galerias até a biblioteca ou à sala de informática quando necessitavam:

No início, a dificuldade que existia, e que ainda existe, é de usar o computador. Que eu sei, né? Não tem o pessoal, não tem acesso ao computador, não tem acesso à pesquisa. Os livros que têm ainda são muito precários, não há um controle, na verdade, que elas estavam fazendo aqui uma época. (Ana Paula).

O cerceamento de pequenas possibilidades diante desse modo de funcionamento interno das prisões é altamente impeditivo para produção da existência feminina. Embora as grandes políticas sejam de extrema importância para que o direito à educação prisional aconteça, os mecanismos internos precisam ser questionados e revistos.

A produção da inexistência pela lógica produtivista

A produção da inexistência pela lógica produtivista baseia-se na ideia de que o crescimento econômico é inquestionável e superior ao desenvolvimento pessoal. Tal racionalidade se faz fortemente presente nos presídios quando, por exemplo, se considera o trabalho como fator para remição da pena e o estudo, não. Valoriza-se o tempo do trabalho, considerando-o como parte do processo de ressocialização, ao passo que o estudo ainda é visto como um benefício e não um direito.

Para mostrar como a lógica produtivista se evidencia no contexto prisional, foi eleito o relato de Márcia:

Quando eu saí de lá, saí com uma mão na frente outra atrás. Eu tinha minha casa mobiliada, perdi tudo. Voltei a morar com minha mãe num quartinho sem nada. Hoje não. Aos poucos fui adquirindo tudo novamente, mas é assim, muito difícil. (Márcia).

Minimizando essa lógica, a estrutura familiar foi determinante para as apenadas que conseguiram concluir o curso e para aquelas que, embora ainda não tenham se formado, continuam com a perspectiva de conclusão. Em todos esses casos, ao saírem do regime fechado, as mulheres foram acolhidas pela família e obtiveram dela recursos para custear transporte para a universidade e demais despesas com material didático-pedagógico. Foi possível perceber que, para algumas das apenadas, o ingresso no ensino superior foi fator de aproximação da família: pais e filhos passaram a nutrir, de certa forma, um orgulho por sua nova condição, que se tornou um facilitador para a melhoria das relações sociais.

Pesquisadora: *Os seus familiares? Houve mudança no relacionamento com eles?*

Ana Paula: *Houve muita mudança. Foi um orgulho pro meu pai, para os meus parentes também. Sempre falam para eu continuar, e quando eu me formar todos irão estar lá. Sabe, [...] muda tudo. Tudo muda mesmo, esses tempos eu fui numa audiência e o advogado falou para o delegado: "Ela é uma boa presa. Ah, ela estuda curso superior!". Então a gente percebe a mudança no tratamento.*

Esse instantâneo mostra como a mulher sai da prisão completamente sem "rumo" e como o apoio familiar é importante para que ela prossiga com seus novos projetos de vida. O tempo passado na prisão não possibilita à mulher se preparar para a vida social, mas mostra que a prisão, assim como a sociedade, ao se organizar por uma lógica produtivista e não oferecer possibilidades para sólidos processos de aprendizagem, reduz a apenada a um ser improdutivo, desintegrado da sociedade. Assim, essa lógica contribui fortemente para a produção de inexistência e de exclusão.

Últimos instantâneos: a produção da existência

A experiência relatada mostra que, mesmo em um contexto restritivo como o cárcere, há possibilidades de reinvenção social, de uma nova sociologia baseada em construções que, conquanto tensas e conflitivas, possibilitam novos modos de produção de existência. Ao refletirmos sobre a educação de mulheres em situação

de privação de liberdade, é possível entender que as experiências sociais, tais como essa vivenciada no PFMP, se constituem como verdadeiros resgates epistemológicos do vasto “epistemicídio” referido por Santos (2009), provocado pela dominação colonizante que universaliza a ideia de imutabilidade das pessoas, dos espaços e dos tempos. Também é possível pensar que o projeto desenvolvido no PFMP – assim como ocorre em relação a tantas outras práticas sociais – se constitui como verdadeira “sociologia da emergência” (Santos, 2006).

A ideia culturalmente aceita que propaga a impossibilidade de educação no contexto das prisões parece se constituir como uma ideia totalizante que procura manter as divisões sociais estabelecidas pelas linhas abissais.

A partir da proposta de desacreditar das ideias totalizantes e universalizantes, procurou-se, no pensamento de Santos (2006) e na convivência com as apenadas, analisar um último instantâneo capturado no final da pesquisa, que mostra a necessidade da conjugação entre vários elementos para a produção da existência.

Instantâneo: “*É como se a sala de aula fosse um ambiente à parte.*”

A sala de aula foi permeada por conflitos, como era de se esperar, porém, comuns a qualquer outro ambiente de ensino e educação, como desentendimentos ligados à dinâmica e organização de apresentação de trabalhos, a realização de provas, “colas” durante a prova, etc.

138

Pesquisadora: *No início do curso, havia – eu percebia – um conflito muito grande entre os funcionários e vocês. Eles tinham certo receio de estudar com vocês. Como você lidou com esse conflito?*

Ana Paula: *Pra mim foi normal, porque no momento que eu entrei na porta da sala de aula eram os meus colegas. Lá fora é uma coisa e cada um faz o seu serviço. Tinha os conflitos, alguma coisa que nós não podíamos fazer ou falar, só que tem que imperar respeito.*

Pesquisadora: *E não havia diferença?*

Ana Paula: *Não. A única diferença entre nós e eles é que eles iriam para suas casas e nós não.*

Tanto os relatos quanto as observações feitas mostram que para as alunas estarem na sala de aula era como se estivessem fora do presídio. Lá era possível outro tipo de convivência, de relações. Havia um tipo diferente de liberdade: liberdade para pensar, para se manifestar, para conhecer o sistema de funcionamento social, as estruturas sociais e as demais bases teóricas próprias do curso de Serviço Social:

A gente consegue perceber que é como se aquela sala de aula fosse um ambiente à parte, porque lá a gente pode ter um outro tipo de relação que não aquela fora. (Clarisse).

Vários relatos mostraram que a “imagem” que os funcionários e as apenadas tinham uns dos outros era baseada numa construção cultural e que a convivência cotidiana possibilitou, além de conhecer as pessoas, percebê-las como iguais em vários aspectos socioantropológicos.

Instantâneo: "O que significou tudo isso para nós?

Eu não sei se foi bom. Penso que significou uma violência para nós."

Descrever como se constituiu a experiência educativa de mulheres inseridas numa proposta de formação em nível superior requer a apresentação do significado que elas atribuíram à experiência vivida e, de certo modo, relatar suas expectativas após a conclusão do curso.

As alunas que conseguiram concluir o curso em 2009 demonstravam desejo de continuar os estudos, atuar como assistente social, se dedicar a concursos públicos. Embora o projeto tenha tido tempo determinado, as implicações, de certa forma, continuam na vida de cada uma das mulheres.

Foi constatado que as alunas passaram a ter conhecimento e capacidade para problematizar, compreender seu processo histórico-social, o mundo e a si mesmas. Isso fez com que elas perdessem de certo modo o lugar social que possuíam, sendo colocadas diante de novos conflitos e desafios proporcionados pela experiência vivenciada.

Projetos educativos necessariamente não tiram a pessoa do seu *locus*, do seu habitat, das relações familiares. Ao retornar para casa, as estruturas sociais continuam as mesmas; o que pode mudar é o olhar que direciona à realidade e a si própria, é a maneira como a sociedade a vê.

A minha visão de mundo mudou. É um outro olhar. A gente consegue ver as coisas de uma maneira diferente, questionar. Quando tu questiona, e questiona a nós mesmas, a gente consegue ver de uma outra maneira. Hoje, com o curso, eu vejo diferente. Parece que abriu os meus olhos. Coisas que enxergo hoje não é de hoje, sempre existiram. [...] Eu não via, o que os olhos não veem o coração não sente. Então, assim, eu não via, sabendo e não vendo. Hoje eu penso diferente. E sabe de uma coisa? Não dou conta mais de viver com meu marido. Já avisei pra ele, ele tem que mudar. (Neidiane).

Ao ouvir esse relato, foi possível compreender que propor um projeto assim significa no mínimo correr riscos, provocar a perda de certos lugares e apostar em outros lugares possíveis. Márcia diz o seguinte: "O curso foi minha saída, eu já tinha 29 anos, ex-apanada, tive como começar de novo." Essas mulheres dizem os seus propósitos de vida: "Eu tenho um objetivo, que é fazer outra faculdade, fazer uma pós e outra faculdade" (Neidiane). "Vou me dedicar aos concursos" (Márcia). As trajetórias são caminhadas que, nesses casos, ainda não foram concluídas.

Assim, 11 mulheres (das 19 que iniciaram) permaneceram no curso. Embora tivessem muitos motivos para desistir da possibilidade de ter um curso superior, não o fizeram. Deram continuidade a uma longa trajetória de lutas e conquistas. Demonstraram que é possível realizar curso superior no contexto do cárcere. Enfim, mostraram alternativas para mudanças no sistema penal brasileiro.

As histórias vividas pelas alunas que protagonizaram a experiência no Presídio Feminino Madre Pelletier, apresentadas neste artigo, ecoam como uma sociologia produtora de existências que, gerada na "madre" da vida e no "Madre Pelletier", propõe o desafio de reinventar os espaços prisionais a partir de uma racionalidade que desconfie da naturalização das diferenças e das impossibilidades.

Referências bibliográficas

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 9-72. Disponível em: <http://www.eurozine.com/articles/article_2008-02-19-santos-pt.html>. Acesso em: 12 set. 2011.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. *Gênero e matemática(s): jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da educação de pessoas jovens e adultas*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2008.

Eunice Maria Nazareth Nonato, doutora em Ciências Sociais pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), é coordenadora do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix e integrante do Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos de Minas Gerais.

eunice.nonato@metodistademinas.edu.br

A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro

Elionaldo Fernandes Julião

Resumo

141

Após analisar a história do direito penal nas sociedades ocidentais e a política de execução penal no Brasil, o autor, com base em dados referentes ao Estado do Rio de Janeiro, apresenta um panorama do impacto das atividades educacionais e do trabalho na reinserção social dos detentos com base. Embora no centro do discurso que justifica e reivindica a presença de atividades educacionais e laborativas nos presídios esteja a ideia de *ressocialização*, há um grande grupo de operadores da execução penal que as veem apenas como mais uma ajuda para diminuir a ociosidade nas cadeias. Conclui que elas devem ser implementadas como direitos elementares dos privados de liberdade como pessoas humanas.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; trabalho; políticas públicas; privação de liberdade; sistema penitenciário.

Abstract

Re-socialization by means of education and labor in the Brazilian penitentiary system

After analysing the history of penal law in western societies and the penal execution policies in Brazil, the author presents a broad view of the impact of educational and labor activities over the social reinsertion process of prisoners, based on data from Rio de Janeiro State. Although re-socialization is the core argument to justify and demand for educational and labor activities in prisons, there is a large group of people working with penal execution that regard them as just another help to reduce idleness in jail. The article concludes that these activities must be implemented as part of basic rights of the human beings that prisoners are.

Keywords: education for young and adult people; labor; public policies; privation of liberty; penitentiary system.

142

Este artigo tem como objetivo central refletir sobre o impacto efetivo da educação e do trabalho na reinserção social dos detentos. Apresenta parte dos resultados da tese de doutoramento "A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro", defendida em 2009 no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), cujo objetivo foi descrever e analisar as relações entre educação escolar, trabalho e ressocialização em um sistema penal e a efetividade dessas ações.

Partindo das premissas de educação e profissionalização do apenado como possíveis condições para o seu (re)ingresso no mundo do trabalho e, conseqüentemente, no convívio social, foi possível investigar programas educacionais e laborativos desenvolvidos como política de execução penal no Brasil, com a finalidade central de verificar qual o real impacto da educação e do trabalho na reinserção social do apenado. Em síntese, refletindo sobre possíveis relações entre ações de educação e trabalho implementadas e taxas de reincidência, pretende-se discutir sobre o impacto da educação e do trabalho como políticas públicas de ressocialização na execução penal brasileira.

Compreendendo, conforme Thompson (1980, p. 21-22), que "o significado da vida carcerária não se resume a mera questão de muros e grades, de celas e trancas; ele deve ser buscado através da consideração de que a penitenciária é uma sociedade dentro de uma sociedade, uma vez que nela foram alteradas, drasticamente, numerosas feições da comunidade livre" e que, como um sistema social, a penitenciária representa uma "tentativa de criação e manutenção de um grupamento humano submetido a um regime de controle total", a presente pesquisa, tomando como referência o microcosmo social objeto de análise, pretendeu que a

realidade sobre o sistema penitenciário fosse apreendida em sua multiplicidade de facetas, em diversos planos e dimensões, possibilitando uma reconstrução sociológica do problema.

Longe de imaginar que internos penitenciários são vítimas sociais – pois cada indivíduo é detentor de uma história particular – pretende-se neste estudo, em linhas gerais, evidenciar, pela análise do material empírico coletado na pesquisa de doutoramento, questões pontuais relativas à vida no cárcere e, principalmente, observar como têm sido desenvolvidos programas de ressocialização. É conflituoso, no âmbito teórico e no prático, o discurso predominante sobre o papel do sistema penitenciário como instituição de controle social no mundo moderno, onde se prima pela valorização discursiva de uma proposta de ressocialização do apenado, cuja práxis contraria tal discurso.

Em virtude da complexidade do assunto ora abordado, definiu-se como principal instrumental teórico para a fundamentação e a análise do material coletado algumas questões da literatura especializada sobre o tema “políticas de execução penal” e sobre categorias usadas neste estudo: ressocialização, reincidência, estigma, prisonização, punição, sociedade punitiva e outros.

Também utilizamos os pressupostos teórico-metodológicos das Ciências Sociais, principalmente os desenvolvidos por H. Becker, sobre o interacionismo simbólico e as questões que envolvem o comportamento desviante e a percepção do desvio como decorrência de um processo de acusação, e por Erving Goffman, sobre instituições totais e estigma, além dos modernos estudos sobre crime e punição dos seguintes autores: Loïc Wacquant, que defende a tese da “criminalização da miséria e punição dos pobres”; David Garland, sobre “punição e sociedade moderna” e “contradições da sociedade punitiva”; Nils Christie, sobre “a cultura do controle do delito”; e Eugenio Raúl Zaffaroni, sobre “a perda da legitimidade do sistema penal”. No campo da educação, privilegiou-se o diálogo com alguns estudos sobre políticas públicas e educação de jovens e adultos, principalmente com alguns escritos de Jane Paiva, Leôncio Soares e outros.

História do direito penal nas sociedades ocidentais

Diversas explicações teóricas a doutrina tem dado à sanção penal. Enquanto algumas correntes fundamentadas nas *teorias retribucionistas*¹ em políticas de segurança pública valorizam o uso da força sobre qualquer coisa, acreditando que todos os delinquentes, independentemente da infração cometida, devem ser punidos pelo seu ato – como as ações da política de tolerância zero –, outras, fundamentadas em orientações preventivas (gerais e especiais), seguem em direção contrária, defendendo uma política social em detrimento de uma política de execução penal, questionando hoje a pena privativa de liberdade e afirmando que o problema da prisão é a própria prisão.

¹ Doutrina tradicional que reconhece que a pena é concebida como um mal, o qual deve ser imposto ao autor de um delito para que expie sua culpa. Prima demasiadamente pelo rigor na punição.

Nessa concepção, o que se busca é limitar a prisão às situações de reconhecida necessidade como meio de impedir a sua ação criminógena cada vez mais forte. Defendem e recomendam que as penas privativas de liberdade limitem-se às condenações de longa duração e para aqueles condenados efetivamente considerados perigosos e de difícil recuperação. Adotando o conceito de pena necessária, caminha-se em busca de alternativas para a privação de liberdade.

Concepções modernas sustentam que os chamados substitutivos penais² constituem alternativas mais ou menos eficazes na tentativa de desprisonalizar, além de outras medidas igualmente humanizadoras de execução penal. A pena, ao contrário dos defensores das teorias retribucionistas, é uma grave e imprescindível necessidade social, justificada em situações de extrema exceção.

Algumas perspectivas fundamentadas na concepção de ineficácia da pena privativa de liberdade, buscando humanizar o direito penal, questionam a validade da pena de prisão no campo da teoria, dos princípios, dos fins ideais ou abstratos da privação de liberdade.

Fundamentados nas premissas de que o ambiente carcerário é um meio artificial, antinatural, que não permite realizar nenhum trabalho reabilitador, vários estudiosos, dentre eles Antonio García-Pablos y Molina, defendem a tese de que a pena não ressocializa, mas estigmatiza, não limpa, mas macula (Bitencourt, 2007, p. 87). Chamam a atenção para o fato de que a maior parte das prisões no mundo, diante das suas precárias condições materiais e humanas, das condições reais em que se desenvolve a execução da pena privativa de liberdade, tornam inalcançável o objetivo reabilitador. Seguindo esse princípio, chega-se a posturas radicais e extremas de sugerir que a única solução para o problema da prisão seja a sua extinção pura e simples.

Sob a luz desse discurso, cresce nas grandes capitais mundiais o reexame das políticas de execução penal, debatendo-se sobre a viabilidade de ampliação das penas alternativas ao encarceramento. No Brasil, por exemplo, as penas alternativas adotadas pelo seu ordenamento jurídico constituem uma das mais importantes inovações da Reforma Penal de 1984, reforçadas pela Lei nº 9.714/98.

Para a criminologia crítica qualquer reforma que se possa fazer no campo penitenciário não terá maiores vantagens, visto que, mantendo-se a mesma estrutura do sistema capitalista, a prisão manterá a sua função repressiva e estigmatizadora.

Na criminologia moderna, a finalidade ressocializadora não é a única e sequer a principal finalidade da pena.³ Priorizando a prevenção primária (causas do delito) e a secundária (obstáculos do delito), completando com a terciária e procurando evitar a reincidência, a ressocialização é uma das finalidades que, na medida do possível, deve ser perseguida. Em suma, assim como não se repudia o objetivo

² Preocupados em diminuir a privação de liberdade ou, ao menos, transformá-la em simples restrição, tem se tornado comum investir nas sociedades contemporâneas, além da multa, em aplicação da suspensão condicional, livramento condicional, arresto de fim de semana, trabalho em proveito da comunidade, interdições para o exercício de determinadas atividades, proibição do exercício de certos direitos, e, mais recentemente, transação penal e suspensão do processo.

³ Prima-se ainda pela proteção da sociedade (mantendo sob custódia o delinquente) e pela punição dos delinquentes pelo ato cometido, procurando, em tese, pelo sentido de servir como modelo, que outros indivíduos não incorram nos mesmos erros.

ressocializador, também não se vê como possível pretender que a readaptação social e, conseqüentemente, a reincidência sejam de responsabilidade exclusiva das políticas penais, uma vez que isso suporia ignorar o sentido do livre arbítrio e restringir a função das disciplinas penais (serviço social, psicologia, saúde, educação, etc.) a tal fim.

Nessa perspectiva, defendem que a readaptação social abrange uma problemática que transcende os aspectos puramente penal e penitenciário, ou seja, não se pode atribuir às disciplinas penais a responsabilidade exclusiva de conseguir a completa ressocialização do delinquente, ignorando-se a existência de outros programas e meios de controle social de que o Estado e a sociedade devem dispor com objetivo ressocializador, como a família, a escola, a igreja, etc.

A tendência moderna, em suma, é a de que a execução da pena deve se programar a corresponder à ideia de humanizar, além de punir, afastando-se da pretensão de reduzir o cumprimento da pena a um simples processo de transformação científica do criminoso em não criminoso – compreende-se que a criminalidade é um fenômeno social normal de toda a estrutura social ou individual. Esta tendência põe em xeque a simples função de prevenção e ressocialização do delinquente, já que converteria a execução penal a uma atividade produtora e reprodutora de etiquetas com as quais se julgam as personalidades e se definem os comportamentos. Critica a visão cartesiana sobre o indivíduo na sociedade, a tese de que o bem vence o mal, de que o criminoso é um doente social e o *tratamento penitenciário* conseguirá recuperá-lo, possibilitando-lhe não delinquir, respeitar as regras sociais prevalentes.

A política de execução penal no Brasil

O Brasil, como membro do Conselho de Defesa Social e Econômica da Organização das Nações Unidas (ONU), pelo menos no campo programático, vem procurando seguir as determinações internacionais para o tratamento de reclusos. A legislação penal brasileira está pautada sob a égide “de que as penas e medidas de segurança devem realizar a *proteção dos bens jurídicos* e a *reincorporação do autor à comunidade*”.⁴ Portanto, a aplicação da Lei de Execução Penal (LEP) tem por objetivo, segundo o seu art. 1º, duas ordens de finalidade: “efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”, ou seja, a correta efetivação dos mandamentos existentes nas sentenças ou em outras decisões destinados a reprimir e a prevenir os delitos e a oferta de meios pelos quais os apenados e os submetidos às medidas de segurança venham a ter participação construtiva na comunhão social.

A Lei de Execução Penal foi elaborada fundamentada nas ideias da Nova Defesa Social e tendo como base as medidas de assistência ao condenado. Além de tentar propiciar condições para a harmônica integração social do preso ou do internado,

⁴ Exposição de Motivos da Lei de Execução Penal – Do objetivo e da aplicação da Lei de Execução Penal, p. 118 do Código de Processo Penal (grifo do autor).

procura-se cuidar não só do sujeito passivo da execução como também da defesa social.

Considerada como uma das leis mais modernas do mundo, muitos militantes no exercício da aplicação do direito – cientes da realidade social brasileira, embora reconheçam que os seus mandamentos sejam louváveis – afirmam que a LEP é inexecutável em muitos de seus dispositivos, principalmente porque, por falta de estrutura adequada, pouca coisa será aplicada na prática quanto ao cumprimento das penas privativas de liberdade e, principalmente, com relação às medidas alternativas previstas.

Impedindo o excesso ou o desvio da execução que possa vir a comprometer a dignidade e a humanidade da execução, a Lei de Execução Penal torna expressa a extensão de direitos constitucionais aos presos e internos, assegurando também condições para que eles possam desenvolver-se no sentido da reinserção social com o afastamento de inúmeros problemas surgidos com o encarceramento. Como principais direitos de índole constitucional, são reconhecidos e assegurados, entre outros: o direito à vida; o direito à integridade física e moral; o direito à propriedade material e imaterial; o direito à liberdade de consciência e de convicção religiosa; o direito à instrução; o direito à assistência judiciária; o direito às atividades relativas às ciências, às letras, às artes e à tecnologia, etc.⁵

Quadro geral do sistema penitenciário brasileiro

146

A Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados divulgou um relatório em julho de 2006 – que não surpreendeu especialistas e estudiosos da área – fazendo uma radiografia das péssimas condições das prisões brasileiras, com superlotação, prática de tortura e corrupção. O documento revela que, em 11 Estados, entre os quais Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, há um déficit que ultrapassa 76 mil vagas. Pelo levantamento, 252.148 pessoas estão presas em cadeias onde deveriam estar 175.640.

O relatório apresenta como os principais problemas encontrados no sistema penitenciário: superlotação; agressões, torturas e impunidade dos acusados dessas práticas; falta de tratamento médico; falta de banho de sol; má qualidade da água e da comida servida; revista vexatória e falta de autorização para visita; falta de assistência jurídica; insuficiência de programas de trabalho e ressocialização.

Segundo dados do Ministério da Justiça de dezembro de 2008, de cada 100 mil habitantes no Brasil, 229 estão encarcerados. A população prisional está distribuída em 1.094 estabelecimentos penais, porém milhares deles ainda estão em delegacias de polícia. Dos presos existentes, 30,20% são provisórios, 0,51% são estrangeiros, 0,89% estão cumprindo medida de segurança e 56,53% estão condenados; 86,73% encontram-se nos sistemas penitenciários estaduais (totalizando 366.359 pessoas), 13,26% fora deles (equivalente a 56.014 pessoas), em cadeias

⁵ Com a determinação do artigo 3º, parágrafo único, da LEP, de que “não haverá qualquer distinção de natureza racial, social, religiosa ou política”, contempla-se o princípio da isonomia, comum a nossa tradição jurídica.

públicas e similares, e 217 internos no sistema penitenciário federal. O déficit atual é de 116.844 vagas no sistema penitenciário brasileiro – quase um quarto do total nacional de vagas existentes. Para resolver esse problema, seria necessária a construção imediata de mais 350 novas unidades.⁶

Os estudos sobre o perfil do interno penitenciário brasileiro⁷ evidenciam que: 75,16% são jovens entre 18 e 34 anos (idade economicamente produtiva); 95,6% são do sexo masculino; 55,61% são pretos e pardos, com uma escolaridade deficiente (64,6% não completaram o ensino fundamental) e oriundos de grupos menos favorecidos da população (Brasil. MJ, Depen, 2008).

Julita Lemgruber denuncia, em um estudo realizado em 2004, que em 82% dos Estados da Federação há servidores desviados de função. Ressalta que os dados assinalam para uma grave distorção: em 70,8% dos sistemas penitenciários não há planos de cargos e salários, apontando para um contexto de improviso em que se dá a gestão prisional. Chama-nos a atenção ainda para o fato de que a relação entre os gestores da segurança penitenciária e os da assistência aos presos é objeto de permanentes dificuldades: “os técnicos aparentemente se colocam como os gestores da assistência, enquanto que os agentes de segurança se veem como responsáveis pela segurança individual e coletiva” (Lemgruber, 2004, p. 313). Ou seja, no imaginário social, enquanto os agentes e inspetores assumem um “papel sujo”, os profissionais da assistência teriam um “bom papel” na política de execução penal.

A suposta rivalidade existente entre os profissionais que atuam no sistema penitenciário cada vez mais se sustenta e se acirra por não haver uma diretriz nacional que regule sua atuação. Os Estados da Federação também não definiram uma proposta político-institucional de atuação que oriente o cotidiano profissional no cárcere. Nesse sentido, é imprescindível que cada Estado crie a sua proposta política estadual, sistematizando e elaborando normas e regulamentos para a atuação profissional em espaços de privação de liberdade. É preciso implementar uma política de formação inicial e continuada para os servidores e criar planos de cargos e salários, além de dar condições de trabalho, com infraestrutura digna e humana tanto para os profissionais quanto para os internos.

Educação e trabalho como programas de reinserção social

No Brasil, o trabalho nas prisões foi introduzido na cadeia pelo Estado Imperial Brasileiro,⁸ mediante uma mudança no conceito de prisão, que passou a ter o objetivo de reprimir e reabilitar, apostando na reforma moral do criminoso. Naquela época, esse modelo de punição, que aliava a pena ao trabalho, era tido como moderno,

⁶ É importante ressaltar que não estão sendo levados em consideração os mais de 300 mil mandados de prisão pendentes na justiça.

⁷ Efetivamente, não possuímos estudos aprofundados sobre o “perfil do interno penitenciário brasileiro”. Grande parte das informações divulgadas não são apresentadas a partir de um estudo empírico, mas sim de dados divulgados na imprensa e/ou explicitados por profissionais do Ministério da Justiça/Deppen.

⁸ A Casa de Correção, ex-Penitenciária Lemos Brito, foi regulamentada em 6 de julho de 1850, por meio do Decreto nº 677, e destinada à execução de pena de prisão com trabalho.

atendendo à máxima de que somente por meio da disciplina do trabalho seria possível a recuperação do delinquente.

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

Cientes de que, mesmo qualificados, os egressos penitenciários dificilmente serão inseridos no mercado formal de trabalho, em face das altas taxas de desemprego do País e principalmente do estigma que os acompanhará pelo resto de suas vidas,⁹ torna-se fundamental refletir sobre essa proposição. Não é apenas com capacitação profissional que se alcançará a inserção no mercado de trabalho, pois, diante do grande número de profissionais qualificados desempregados, o mercado torna-se cada vez mais seletivo, priorizando novas habilitações e competências.

É importante perceber que não basta criar uma escola associada ao ensino profissional, mas sim uma que ajude a desenvolver potencialidades (competências) que favoreçam sua mobilidade social, não se deixando paralisar pelos obstáculos que serão encontrados na relação social. Em suma, uma escola que privilegie a busca pela formação de um cidadão consciente da sua realidade.

O direito à educação escolar como condição inalienável de uma real liberdade de formação (desenvolvimento da personalidade) e instrumento indispensável da própria emancipação (progresso social e participação democrática) é um direito humano essencial para a realização da liberdade e para que esta seja utilizada em prol do bem comum. Dessa forma, ao se abordar a educação para os jovens e adultos (EJA) em situação de privação de liberdade, é importante ter claro que os reclusos, embora privados de liberdade, mantêm a titularidade dos demais direitos fundamentais (integridade física, psicológica e moral). O acesso ao direito à educação lhe deve ser assegurado universalmente na perspectiva acima delineada e em respeito às normas que o asseguram.

Levando-se em consideração a complexidade das questões envolvidas nas discussões sobre a EJA no Brasil, principalmente pela sua perspectiva legal por meio da Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984),¹⁰ a assistência educacional do preso é expressamente prevista como um direito no inciso VII do artigo 41. Nos artigos 17 a 21 da EJA em espaços de privação de liberdade – estabelecendo como a assistência educacional ao preso e ao internado se dará –, compreende-se como instrução escolar e formação profissional:

- a) obrigatoriedade do ensino fundamental;
- b) ensino profissional ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico;
- c) adequação do ensino profissional da mulher à sua condição;

⁹ A sanção penal sempre se constituiu em um estigma social que acompanha o sentenciado mesmo após a sua libertação definitiva.

¹⁰ Embora anterior aos dispositivos legais apresentados (Constituição Federal de 1988; LDBEN de 1996; Parecer CNE/CEB nº11/2000; e PNE de 2001), a LEP em vigor apresenta importantes considerações ao tema “educação de jovens e adultos” privados de liberdade.

- d) possibilidade de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados;
- e) previsão de dotar cada estabelecimento com uma biblioteca para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Nesse documento, observa-se certa restrição à oportunidade educacional nos presídios se comparada à educação fornecida aos jovens e adultos que não se encontram no sistema prisional: apenas o ensino fundamental foi preceituado como obrigatório, não sendo prevista e garantida a possibilidade de acesso ao ensino médio ou ao superior para os detentos que cumprem pena em regime fechado, o que viola normas constitucionais que postulam como dever do Estado a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (artigo 208, inciso II) e o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (artigo 208, inciso V).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, embora posterior à LEP, não contemplou propriamente dispositivos específicos sobre a educação em espaços de privação de liberdade. Essa omissão foi corrigida no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro 2001. Na sua 17ª meta, o plano prevê entre os objetivos da educação de jovens e adultos: implantar em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens em conflito com a lei programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como formação profissional, contemplando para esta clientela as metas relativas ao fornecimento de material didático-pedagógico pelo Ministério da Educação (MEC) e à oferta de programas de educação à distância. Já a meta 26 do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos determina que os poderes públicos deverão apoiar a elaboração e a implementação de programas para assegurar a educação básica nos sistemas penitenciários.

Conforme explicitado, a educação para os jovens e adultos em situação de privação de liberdade – como imaginam alguns – não é benefício; pelo contrário, é direito humano subjetivo previsto na legislação internacional e na brasileira e faz parte da proposta de política pública de execução penal, com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania. A prisão, em tese, representa a perda dos direitos civis e políticos. Suspensão, por tempo determinado, do direito do interno de ir e vir livremente, de acordo com a sua vontade, mas que não implica, contudo, a suspensão dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral e ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde a prática educacional se insere.

Desde 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação, vários são os avanços evidenciados nos encaminhamentos políticos para a educação em espaços de privação de liberdade. Com o Projeto Educando para a Liberdade, por meio de uma política interministerial – Ministério da Educação e Ministério da Justiça – apoiada pela

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), foi possível a construção coletiva (com a participação de representantes estaduais responsáveis pela política de execução penal mediante dois seminários nacionais, realizados em 2006 e 2007) das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, aprovadas em 11 de março de 2009 no Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC) e das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, aprovadas em 19 de maio de 2010 no Conselho Nacional de Educação (CNE). Os referidos documentos são um marco na história da educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade no Brasil. Inicia-se um processo de consolidação de uma política nacional para a área.

Alguns achados da pesquisa

Refletindo sobre as perguntas “qual é o impacto das atividades educacionais na ressocialização dos detentos e na taxa de reincidência” e “qual é o impacto das atividades educacionais na reincidência dos egressos penitenciários comparado com o impacto das atividades laborativas”, pretendeu-se identificar, entre outras questões, a participação dos internos nas atividades laborativas e educacionais, a taxa de reincidência no Estado do Rio de Janeiro, e a taxa, a probabilidade e as chances de reincidência entre os apenados e egressos que participaram ou não de atividades laborativas e educacionais. Em síntese, desejou-se observar se realmente os programas de ressocialização, principalmente os de cunho educacional e os laborativos, interferem diretamente na reinserção social do apenado.

Como estratégia de pesquisa, procurou-se comparar dados de apenados e egressos que trabalharam e/ou estudaram com os daqueles que não trabalharam e não estudaram. Para tanto, foram considerados, nessa comparação (entre réus que trabalharam ou estudaram com aqueles que não o fizeram), internos com os mesmos perfis em outras variáveis, como faixa etária, sexo, cor, estado civil, tipo de crime, etc. Em outras palavras, tentou-se controlar o possível efeito dessas outras variáveis nas taxas de reincidência para isolar, então, o impacto das atividades laborativas e educacionais na prisão.

Amparado nas hipóteses que orientaram o desenvolvimento deste estudo, dentro de um elenco de questões suscitadas pelos entrevistados na pesquisa, bem como dos dados analisados do Banco de Dados da Vara de Execuções Penais do Estado do Rio de Janeiro,¹¹ foi possível evidenciar, entre outras questões, que, por exemplo, quanto à escolha do interno entre estudar e trabalhar, a opção pelo estudo está relacionada a uma perspectiva de futuro, principalmente quanto à sua reinserção social. Com relação à escolha do trabalho, as justificativas relacionam-se a um interesse imediato, notadamente quanto à aquisição de benefícios no presente: remição de pena, sustento da família, ocupação do tempo, etc.

¹¹ Banco de dados gentilmente cedido pelo juiz titular da Vara de Execuções Penais do Rio de Janeiro para utilização das informações na análise da reincidência no sistema penitenciário do Estado.

Diante dos dados apresentados no estudo, levando-se em consideração as diversas ressalvas explicitadas no decorrer das análises, pode-se constatar que é “diferente o perfil social dos reincidentes em comparação aos não reincidentes”: os reincidentes são, na grande maioria, do sexo masculino, solteiros, jovens, pretos e com uma escolaridade deficiente. É possível ainda se afirmar que os internos que participam dos projetos educacionais e laborativos apresentam “predisposição à ressocialização”, assim como características distintivas daqueles que não estudam nem trabalham.

Quando comparamos o trabalho ao estudo, evidenciou-se que ambos são significativos; porém, enquanto o estudo no cárcere diminui a probabilidade de reincidência em 39%, o trabalho na prisão diminui essas chances em 48%. Ou seja, os referidos dados não ratificaram a hipótese apresentada no início da pesquisa de que o efeito do estudo é superior ao do trabalho na reinserção social do apenado.

Foi possível verificar que a elevação de escolaridade é inversamente proporcional ao tempo dedicado ao estudo, na análise dos dados referentes aos indivíduos que estudaram e trabalharam no sistema penitenciário fluminense. Do contrário, o interesse pelo trabalho aumenta com a elevação do nível de escolaridade, ou seja, quanto mais elevada a formação educacional, menos tempo, por exemplo, foi dedicado ao estudo. Em contrapartida, quanto mais elevada a sua formação mais tempo foi dedicado ao trabalho.

O estudo da regressão mostrou que os fatores que aumentam a reincidência penitenciária são: ser homem; ser jovem; ter cometido os crimes de roubo, furto e estelionato/fraude (em comparação com o tráfico); e para cada ano de liberdade o réu tem mais chances de reincidir. As taxas de reincidência penitenciária no sistema penal do Rio de Janeiro estimadas na pesquisa, ao contrário do que comumente é divulgado pela mídia, são de apenas 30%, pois, à medida que o intervalo de tempo da liberdade vai aumentando, cresce linearmente a probabilidade de reincidência. Por volta de cinco anos, essa taxa pode alcançar 30% dos réus. Após cinco anos de liberdade, a taxa de reincidência se mantém aproximadamente constante.

Por meio dos resultados desta análise, podemos afirmar que trabalho e estudo apresentam um papel significativo na reinserção social dos apenados, diminuindo consideravelmente a sua reincidência. Ou que quem tem disposição para se reinserir tem mais predisposição a estudar e trabalhar. Por outro lado, ao contrário do que se imaginava, o efeito da educação é inferior ao do trabalho como programa de reinserção social para a política de execução penal, pois apresenta dados menos significativos.

Considerações finais

Diante de tais questões, verifica-se a complexidade e relevância da abordagem do tema. Ao esboçar algumas ideias, o objetivo do trabalho foi principalmente refletir sobre alguns dos aspectos que envolvem o sistema penitenciário na sociedade contemporânea. Entre esses, destaco como o mais conflituoso, pelo menos no âmbito

teórico e no prático, o do discurso predominante sobre o papel do sistema penitenciário como instituição de controle social no mundo moderno, onde se prima pela valorização discursiva de uma proposta de ressocialização do apenado, e, contrariando tal afirmação, é patente que existe todo um movimento político e ideológico que prima pela segregação do indivíduo apenado, justificando-se pelo temor causado pelos permanentes movimentos de resistência e violência gerados por uma constante desordem social.

A discussão sobre a política de execução penal é bastante controversa. Enquanto efetivamente se evidenciam algumas conquistas no âmbito da implementação da política intramuros, principalmente de uma concepção de tratamento penitenciário fundamentado nos direitos humanos, por outro lado, cada vez mais se acirra o interesse por uma política que valorize a segregação em detrimento da ressocialização, em virtude do crescimento da violência nas grandes metrópoles.

Clama-se por penas mais severas, acreditando-se que mudarão o quadro de violência vivido cotidianamente nos grandes centros urbanos. Nesse sentido, investe-se cada vez mais em um processo de desativação e retirada das unidades penais das grandes cidades, construindo novos equipamentos no interior dos Estados, principalmente em municípios empobrecidos, sem qualquer poder político e econômico que viabilize um movimento contrário a essa iniciativa.

Resgatando a questão central aqui tratada, ou seja, a discussão sobre o papel da educação e do trabalho dentro do sistema penitenciário, é importante assinalar que existe um grande grupo de operadores da execução penal que os veem nos presídios como uma atividade ocupacional como tantas outras, sendo importante apenas para ajudar a diminuir a ociosidade nas cadeias. Isso significa dizer que, embora no centro do discurso que justifica e reivindica a presença da educação formal e das atividades laborativas nos presídios esteja a ideia de *ressocialização*, a perspectiva de que atividades escolares e laborativas ajudam a combater a ociosidade vigente nos presídios também faz parte dessa discussão.

Conforme identificado nos resultados da pesquisa, mesmo que seja positivo o papel da educação e do trabalho na política de reinserção social, defendo que não podemos simplesmente implementá-los para esse fim, mas, principalmente, que sejam garantidos como direitos elementares dos privados de liberdade como pessoas humanas. É importante que compreendamos que são fundamentais a educação e o trabalho para o desenvolvimento humano, inclusive para a sua socialização.

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

Referências bibliográficas

ADORNO, Sérgio. Reincidência e reincidentes penitenciários em São Paulo: 1974-1985. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 9, v. 3, p. 70-94, fev. 1989.

BARATA, Alessandro. *Criminologia crítica e crítica do Direito Penal: introdução à Sociologia do Direito Penal*. Rio de Janeiro: Revan, ICC, 2003.

BECKER, H. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BITENCOURT, Cezar Roberto. Criminologia crítica e o mito da função ressocializadora da pena. In: BITTAR, Walter. *A criminologia no século XXI*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, IBCCRIM, 2007.

BITTAR, Walter. *A criminologia no século XXI*. Rio de Janeiro: Lumen Júris, IBCCRIM, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000*. Assunto: Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>.

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*, Brasília, Seção 1, p. 20, 20 maio 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP). 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. Disponível em: <http://www.redlece.org/IMG/pdf/https___www.in.gov_1.pdf>.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 jul. 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.714 de 25 de novembro de 1998 (Lei das Penas Alternativas). Altera dispositivos do Decreto Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 nov. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9714.htm>.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>.

BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). Departamento Penitenciário Nacional (Depen). *Síntese das ações do Departamento Penitenciário Nacional: ano 2007 & metas para 2008*. Brasília, 2008.

CHRISTIE, Nils. *La industria del control del delito: la nueva forma del holocausto?* Buenos Aires: Editores del Puerto, 1993.

CURRIE, Elliott. *Crime and punishment in America: why the solutions to America's most stubborn social crisis have not worked – and what will*. New York: Owl Books, 1998.

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

GOFFMAN, Erving. *Estigma: nota sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro*. 2009. 433 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/emdiálogo/sites/default/files/elionaldo_tese_final_parte_ao_textual_0.pdf>, <http://www.uff.br/emdiálogo/sites/default/files/elionaldo_tese_final_parte_textual.pdf>.

LEMGRUBER, Julita. Reincidência e reincidentes penitenciários no sistema penal do Estado do Rio de Janeiro. *Revista da Escola de Serviço Penitenciário do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 45-76, jan./mar. 1990.

154

_____. *Arquitetura institucional do Sistema Único de Segurança Pública*. Acordo de Cooperação Técnica: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública, Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro, Serviço Social da Indústria, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Sesi-RJ, [2004]. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/redebrasil/executivo/nacional/anexos/arquiteturainstitucionaldosistemaunicodeseguranca Publ.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2011.

MELOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. *Cárcel y fábrica: los orígenes del sistema penitenciário (siglos XVI-XIX)*. México: Siglo XXI, 1980.

PAIVA, Jane. *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

PEREIRA, Tânia Maria Dhamer. “O guarda espera um tempo bom”: a relação de custódia e o ofício dos inspetores penitenciários. 2006. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2006.

SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

UNESCO. *Educación en prisiones en Latinoamérica: derechos, libertad y ciudadanía*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162643s.pdf>>.

WACQUANT, Loïc. *Os condenados da cidade: estudo sobre marginalidade avançada*. Rio de Janeiro: Revan, Fase, 2001.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. *Em busca das penas perdidas: a perda de legitimidade do sistema penal*. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

Elionaldo Fernandes Julião, doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), é professor adjunto da Universidade Federal Fluminense, no Departamento de Educação em Angra dos Reis (RJ).

elionaldoj@yahoo.com.br

reserhas

Uma janela para a esperança

Carlos Humberto Spezia

SWEENEY, Megan. *Reading is my window: books and the art of reading in women's prisons*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2010.

Megan Sweeney realiza um mergulho no universo feminino da leitura em prisões. Em 94 entrevistas diretas, realizadas nos Estados da Carolina do Norte, de Ohio e da Pensilvânia, a autora faz uma abordagem criteriosa sobre como as detentas trabalham os escassos materiais de leitura disponíveis dentro do presídio para entender um mundo do qual, agora presas, estão distantes. Apesar da limitada oferta de títulos bibliográficos, a autora consegue mostrar como as mulheres encarceradas utilizam esses poucos recursos literários para enriquecer suas experiências, o que colabora para o aumento da autoestima e da conexão com o mundo fora das grades. Sempre contundentes, citações com estas estão presentes em todo o estudo de Megan Sweeney e ilustram as diferentes visões e experiências das mulheres encarceradas:

[...] se há várias pessoas que voltam às prisões, então temos que repensar o sistema prisional. (Monique)

A prisão tem sido uma experiência de aprendizagem para mim. Eu cresci aqui. Eu me tornei a mulher que sou hoje. Aprendi a processar as coisas diferentemente e agora entendo o meu valor. (Starr)

O trabalho de Megan Sweeney compreendeu um longo estudo da análise dos hábitos de leitura de várias detentas do sistema prisional americano. Suas entrevistas misturam-se com a narrativa da obra, e o leitor torna-se cúmplice dos depoimentos sempre traumáticos das mulheres encarceradas. Esse clima, embora trágico, constitui o fertilizante para o desabrochar das histórias das personagens, que têm em

comum a aproximação da socialidade por meio da leitura, mesmo vivendo numa estrutura na qual o objetivo menos específico é sua ressocialização.

As personagens de Sweeney permanecem sempre perto do leitor, compartilhando pensamentos e desejos inspirados no bem estar que a leitura proporciona ante as aviltações da prisão.

A maior parte da obra de Megan é composta de entrevistas com suas próprias personagens reais representadas por pseudônimos. Dessa forma, o leitor acaba por compartilhar das variadas experiências por elas relatadas, tendo como constante o sofrimento físico e moral em suas histórias de vida.

Os depoimentos coletados por Megan Sweeney transportam o leitor para dentro da realidade individual do universo prisional, ilustrando como cada uma das detentas consegue extrair algo de positivo para suas vidas por meio dos livros que lhes são ofertados.

Denise, por exemplo, deixa claro em depoimento sua necessidade angustiante de ler para lutar por conhecimento ou por qualquer informação que seja, mesmo com a ciência de não entender o que está lendo.

[...] Você não sabe o que encontrará na leitura dos jornais [...] eu leio cada centímetro do jornal. Não tenho a menor ideia do que seja Nasdaq, mas leio sobre isso, pois eu não sei e então crio minha própria história sobre o que leio.

Apesar de Sweeney afirmar que a preferência de leitura das detentas reflete a disponibilidade de títulos literários na biblioteca das prisões, ela baseia seu estudo em três gêneros específicos: ficção, narrativa e livros de autoajuda. Devido ao acesso limitado a livros, as mulheres detentas escolhem o que está disponível nas prateleiras, mas a autora frisa que as leitoras têm suas preferências de gêneros literários. Muitas vezes elas leem o que não gostam ou desconhecem por uma simples questão de oferta de títulos bibliográficos.

Tal fato está destacado no início do capítulo 5, na citação de uma das personagens: "Não me importa se o livro é desconhecido para mim. Eu sei que ele irá me ajudar, eu o lerei. Nunca encontrei um livro que não me ajudasse." (Ellen).

Sweeney enfatiza a preocupação com a discriminação da sociedade em relação às mulheres encarceradas, que muitas vezes é exercida pelos próprios funcionários das prisões. A autora frisa que a maioria da população prisional é composta por mulheres afrodescendentes, as quais se encontram presas a um instituto que, em vez de trabalhar sua ressocialização, as deixam isoladas. Os livros, que lhes poderiam servir de lenimento, são escassos e limitados em termos de gêneros literários. A leitura em prisões é vista como um favor, uma premiação, uma recompensa para o bom comportamento, uma forma de mantê-las ocupadas, mas não como um direito.

Valhalla e Denize, algumas das personagens recorrentes, descrevem os livros em termos de amizade e os caracterizam como amigos fiéis que podem ajudá-las nos momentos difíceis: "Há personagens que conheci que os guardo dentro de mim."

Embora o hábito da leitura não seja plenamente estimulado nas prisões, Megan Sweeney expõe no relato de seus personagens quão importante a leitura é para as detentas:

[...] é como se pudesse ver aquele livro ali parado, e me misturando em suas páginas. Quando eu leio, vou tão fundo que consigo sentir os perfumes. Se leio sobre a floresta, vejo os insetos andando sobre as folhagens, vejo a água escorrendo das folhas.

As dificuldades enfrentadas pelas detentas, quer no âmbito do acesso à leitura, quer no do sofrimento do encarceramento, nos fazem refletir sobre questões como sistema prisional, ressocialização, punição, direitos, deveres, desejos, e, acima de tudo, sobre a busca de significados da vida dos dois lados dos muros. A leitura nesse caso é a esperança de sol na escuridão da existência prisional e perpassa a janela, condicionalmente, em tênues raios de luz.

Carlos Humberto Spezia, mestre em Bioética pela UnB, professor de língua portuguesa e inglês, é especialista em Linguística e gestão de projetos. Trabalha há 20 anos na educação de jovens e adultos.

carlos.spezia@gmail.com

Educação em prisões na América Latina: elementos de análise

Helen Halinne Rodrigues de Lucena

RANGEL, Hugo (Coord.). Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones: notas para el análisis de la situación y la problemática regionales. Paris: Centre International d'Études Pédagogiques (Ciep), 2009. 312 p. Disponível em: <http://www.redlece.org/Hugo_Rangel_version_final.pdf>. Acesso em: 12 set. 2011.

O *Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones* é resultado de um conjunto de ações desenvolvidas a partir do ano de 2006, quando se retomou o debate entre autoridades e especialistas da América Latina a respeito da importância da inclusão da população carcerária em programas de educação. Nesse período, além de terem sido firmadas importantes parcerias e celebrados convênios que deram ao tema da “educação em prisões” uma dimensão continental, criou-se também nesse contexto, no marco da cooperação internacional entre União Europeia e América Latina, e sob o impulso do Ministério da Educação do Brasil, a *Rede Latino-Americana de Educação em Prisões* (RedLECE). A rede foi criada com o objetivo de possibilitar a troca de experiências, a elaboração coletiva de reflexões e ações fundamentais para o fortalecimento da política de educação nas prisões latino-americanas e a compreensão da educação como um direito humano ao longo de toda a vida aos privados de liberdade, constituindo um dos seus princípios fundamentais.

Como resultado desta união de esforços em prol da efetivação desse direito, Hugo Rangel, com o apoio dos países membros da RedLECE, realizou um levantamento sobre a situação da educação em prisões na América Latina que reúne elementos importantes de análise, os quais justificam a necessária (re)definição e a melhoria das políticas e práticas educativas desenvolvidas em contextos prisionais da América Latina.

Dividido em duas partes, o *Mapa* apresenta primeiramente a compreensão das distintas dimensões da problemática das prisões e aponta estratégias que

contribuem para a intervenção nesses contextos por meio de práticas educativas emancipatórias. Na segunda parte, divulga as fontes de pesquisa utilizadas no estudo (documentais, metodológicas, etc.) que fundamentaram as reflexões sobre a temática na região e serviram para refletir sobre as estratégias concebidas e implementadas no continente.

A possibilidade de reunir informações sistematizadas no campo da educação em prisões num contexto amplo e complexo, como é o da América Latina, e ao mesmo tempo de dar visibilidade à temática, considerando os limites, mas também as potencialidades da região – cujos países, por meio das respectivas legislações, têm indicado uma vontade de renovação de suas políticas penitenciárias, reconhecendo nelas o potencial da ação educativa –, confirma a relevância desse *Mapa*, ainda mais quando a única coisa que se vê divulgada na mídia em relação às prisões são atos de violência e motins. Por outro lado, considerando a dificuldade de se conseguir dados confiáveis sobre o contexto da educação em prisões na região e compreendendo a importância de se valorizar, em regimes democráticos, a discussão coletiva sobre as estratégias e os desafios das políticas, nesse caso, da política de educação nas prisões – por meio de um diálogo mais amplo, mais aberto e mais crítico, semelhante, por exemplo, ao que acontece nas reuniões que precedem as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas) –, reconhecemos a fragilidade desse estudo.

Apesar dessa contradição, entendemos ser o *Mapa* o instrumento mais completo que temos na região latino-americana tanto em termos de subsídio de análise sobre as políticas penitenciárias existentes quanto em termos de proposições de modelos educativos e políticas públicas emancipatórias para as prisões.

Partindo dessa premissa, interessa-nos aqui destacar quatro importantes elementos de análise da temática que Rangel trata no *Mapa*, o primeiro dos quais se refere ao debate sobre a remição da pena pelo estudo. Para o autor, trata-se de um aspecto positivo das legislações latino-americanas o fato de vários países terem adotado a lei que estipula a remição da pena para presos(as) que estudam e/ou trabalham, pois compreende que ela representa um incentivo para estudar e trabalhar – atividades que apresentam baixíssima participação dos(as) internos(as) da região, especialmente a primeira. Citando o Brasil, o autor se reporta à legislação que vigorou até maio de 2011, na qual a remição da pena pelo estudo não era explícita, ficando a cargo da justiça a decisão de legitimar ou não a atividade educativa como um “trabalho intelectual” que a permitia. Reiteramos, nesse sentido, que o Brasil alcançou um importante avanço, a partir de junho de 2011, quando aprovou o projeto de lei que garante a remição de pena para os(as) presos(as) que estudam, não importando mais se ele(a) é provisório ou definitivo (art. 126, § 7º) nem se cumpre pena em regime fechado ou semiaberto.

Diante desse debate, registre-se que a defesa da remição da pena pelo estudo, como aborda Rangel, implica a revisão da qualidade da oferta educativa nas unidades prisionais. Aliás, este é o segundo elemento de análise, inserido no *Mapa*, que destacamos. Para o autor, “[...] hay que asegurarse que las actividades educativas sean dinámicas y puedan así despertar el interes genuino de los reclusos”. Caso contrário,

“algunos internos se inscriben a los cursos por ese sólo hecho de la remisión sin interesarse en los mismos” (p. 49).

Além desse desinteresse, entendemos que o não atendimento das reais necessidades e interesses de aprendizagens dos(as) internos(as) desqualifica o potencial emancipatório da educação na vida desses sujeitos e inviabiliza o desenvolvimento das potencialidades necessárias para uma melhor convivência no contexto da prisão em que estão inseridos, bem como para a sua reinserção na sociedade.

Nesse sentido, embora a conjuntura política da América Latina tenha apresentado, segundo Rangel, uma maior atenção conferida às problemáticas das prisões e em especial ao papel da educação nesses contextos, a região ainda apresenta muitos limites que emperram a sua qualidade, entre os quais destacamos: o financiamento inadequado; a descontinuidade dos programas; a deficiente comunicação entre os ministérios; a desarticulação entre as instituições que desenvolvem ações educativas nesses contextos; a ausência de uma formação específica para os profissionais que neles atuam; a desconsideração, nas práticas educativas, da diversidade que constitui a população carcerária; a falta ou a pouca problematização de temas considerados relevantes para esses contextos (saúde, cidadania, etc.); a reduzida oferta educativa, entre outros motivos.

Considerando essa realidade e o fato de a população carcerária ser majoritariamente jovem e com pouca escolaridade, Rangel enfatiza que os países têm priorizado para as prisões as ofertas de educação básica, alfabetização, educação para o trabalho e, no campo da educação não formal, a educação para a saúde, desenvolvida por intermédio de programas de atenção à saúde. A educação superior, a profissional e a artística recebem uma atenção restrita dos países: a primeira em função da pouca demanda, a segunda porque acaba sendo substituída pela educação para o trabalho oferecida pelas empresas/fábricas com interesses lucrativos nesses contextos, e a última devido à pouca importância atribuída e a não consideração dos seus benefícios à vida dos(as) presos(as), como a elevação da autoestima, a aquisição de habilidades para a vida cotidiana, etc.

Em relação à oferta de educação básica nesses contextos, prioritária nos países, chamou-nos a atenção a reflexão de Rangel sobre a necessária revisão do seu currículo. Ele acredita que, “independientemente de los contenidos curriculares que expone la educación formal, es de gran importancia desarrollar capacidades que posibiliten su inserción en el ámbito social y laboral”. Para nós, além de assegurar a aprendizagem de conhecimentos básicos voltados para a inserção social, a educação de jovens e adultos na prisão deve ser primordialmente uma oportunidade para que os internos decodifiquem sua realidade e entendam as causas e consequências dos atos que os levaram à prisão (Mayer, 2006).

A materialização dessa oportunidade na vida dos(as) internos(as) depende, entre outras coisas, da organização de um trabalho pedagógico articulado entre as diversas dimensões educativas, como as citadas no *Mapa*: educação básica, educação para o trabalho e educação profissional, educação esportiva, educação artística, etc., e de que esta educação seja baseada nas experiências e nos conhecimentos dos

adultos, como recomendou a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo em 1997.

Outra discussão que alimentou o debate sobre a educação nas prisões no *Mapa regional latinoamericano*, e que julgamos importante destacar, diz respeito ao insuficiente apoio financeiro que recebem os centros penitenciários e os programas de educação de adultos. Em função disso, a oferta da educação nesses contextos acaba se constituindo também insuficiente e precária. Segundo Rangel, é um desafio diário para muitos professores e reclusos(as) latino-americanos(as) superarem as limitações materiais. Diante desse dilema, “muchos sistemas penitenciarios trabajan con donaciones de materiales, de libros y revistas que a veces son viejos o poco apropiados para los reclusos. La falta de docentes y de lugares físicos apropiados es otro reclamo de autoridades y presos” (p. 91).

A inexistência de bibliotecas nas unidades prisionais da maioria dos países da América Latina, por exemplo, representa uma grande fragilidade da política penitenciária da região, considerando-se que, em função da ociosidade que o ambiente prisional propicia, o hábito da leitura se torna entre os(as) internos(as) uma prática que, além de bem aceita entre eles(as), é benéfica, pois ajuda a descobrir novos projetos de vida.

Por fim, destacamos a relevância do último capítulo do *Mapa*, quando o autor, para além das importantes análises que desenvolveu sobre a realidade da educação nos contextos prisionais latino-americanos, propõe ações efetivas que julga fundamentais para cristalizar os projetos que se contemplam no marco do desenvolvimento com o EUROsociAL Educación voltados para a coesão da América Latina.

Igualmente, destacamos a importância da promoção de um amplo debate sobre essas e outras propostas de especialistas na temática, considerando-se a urgência de que saiam do campo do discurso as boas intenções voltadas para a população carcerária.

A leitura do *Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones* deixa-nos com o desejo de ampliar o diálogo entre a sociedade civil organizada e seus diversos atores, inclusive com as pessoas encarceradas, os órgãos governamentais e não governamentais e as demais instituições no sentido de avançarmos na consolidação de uma política de educação prisional que garanta às pessoas presas o direito a uma educação ao longo da vida.

Referências bibliográficas

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 jun. 2011.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (Confinteia), 5., Hamburgo, 1997. *Declaração de Hamburgo*. Brasília: Sesi, Unesco, 1999. (Série Sesi/Unesco, Educação do trabalhador, 1). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>.

MAEYER, Marc de. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? *Revista de Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização e Cidadania*, Brasília, n. 19, p. 17-37, jul. 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146580por.pdf>>.

Helen Halinne Rodrigues de Lucena, mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, é doutoranda nessa universidade.

helen_ufpb@yahoo.com.br

bibliografia comentaada

Bibliografia comentada sobre educação em prisões

Timothy D. Ireland

171

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer CNE/CEB nº 4/2010*. Assunto: Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Relator: Adeum Hilário Sauer. Aprovado em: 9 mar. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12764&Itemid=866>.

Este parecer é resultado de um intenso e amplo diálogo sobre o direito à educação das pessoas presas, desenvolvido desde 2005 entre atores da sociedade civil organizada (pesquisadores, fóruns de educação de jovens e adultos (EJA), Pastoral Carcerária, organizações não governamentais, egressos e internos do regime aberto e do semiaberto) e o governo federal (Ministérios da Educação e da Justiça, com o apoio da Unesco e da OEI). O voto do relator e a sua aprovação pela Câmara de Educação Básica proclamam que a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais brasileiros é direito público subjetivo, dever do Estado e da sociedade e que somente por meio da institucionalização da oferta de educação no sistema penitenciário se conseguirá efetivamente mudar a atual cultura da prisão, condição para satisfazer esse direito.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as "Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais". *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção I, p. 20, 20 maio 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12816&Itemid=866>.

Considerando as responsabilidades do Estado e da sociedade na garantia do direito à educação das pessoas presas e o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), na Constituição Federal de 1988, na Resolução nº 3/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, além de outros documentos, projetos, protocolos, conferências internacionais de educação de adultos e manifestações da sociedade civil, esta resolução estabelece orientações para a oferta e o fortalecimento da educação a jovens e adultos em espaços de privação de liberdade. Composta por 15 artigos, apresenta-se como norte fundamental para o desenvolvimento de ações educativas nesses espaços, com o objetivo de concretizar a educação nas prisões. Nela, reforça-se a necessidade de serem garantidos os recursos públicos necessários para a elevação da escolaridade das pessoas presas e respeitadas as especificidades dessa população.

CÂMARA, Heleusa Figueira. *Além dos muros e das grades: discursos prisionais*. São Paulo: Educ, 2001.

172

Estudo sobre escritos de prisioneiros incentivados por um programa de apoio à leitura e à escrita. Apresenta considerações sobre as relações de poder na comunidade prisional, a política de encarceramento como possibilidade de ressocialização e o estigma de ser transgressor. Na condição de dupla autoria do crime e da escritura, o prisioneiro tende a escrever sobre si, numa escrita para o outro. Essa escrita, como espaço de releitura, encaminha o autor a transformações pessoais, à descoberta de potencialidades, proporcionando a autoestima e fazendo germinar o que fica no esquecimento: a luz de cada ser humano sobre a face da terra. Classificar processos como bons e ruins impulsiona a sede de poderes, mas desejar crescer é parte inerente da vida.

CÁRCERE e a rua [O]. Direção: Liliana Sulzbach. Distribuição: Pandora Filmes. Brasil, 2004. 1 DVD (80 min).

O documentário focaliza as histórias de três mulheres que, embora com biografias distintas, têm em comum o conhecimento do cotidiano do cárcere, com todas as precariedades e especificidades nele existentes e pouco conhecidas pela sociedade. Cláudia, de 54 anos, condenada por latrocínio a 28 anos de prisão, após a necessária adaptação à vida na prisão, enfrenta, com medo, uma nova vida, ao concluir a sua sentença. Betânia, de 28 anos, condenada a 15 anos de reclusão por praticar assaltos, já cumpriu um terço da pena e conquista o direito à liberdade em

regime semiaberto, mas vive o dilema de ter de deixar a namorada. Daniela, uma jovem de 19 anos, grávida e acusada de ter matado o próprio filho, sofre com a rejeição e o medo do julgamento das outras prisioneiras e sua trajetória vai desde o desespero até a mais plena adaptação ao contexto da prisão. Por meio do desvelamento dessas três histórias, o documentário apresenta a difícil transição entre as precárias condições de vida dentro da prisão e a liberdade das ruas.

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. *Educação nas prisões brasileiras*. São Paulo: Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, Plataforma DhESCA Brasil, 2009. Disponível em: <http://www.dhescbrasil.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289:educacao-nas-prisoos-brasileiras&catid=127:relatorios&Itemid=154>.

Relatório resultante de uma missão de investigação da Relatoria Nacional do Direito Humano à Educação realizada, entre outubro de 2008 e abril de 2009, nos Estados do Pará, de Pernambuco, do Rio Grande do Sul e de São Paulo e no Distrito Federal, com o objetivo de verificar a garantia do direito à educação no sistema prisional brasileiro. Apresenta uma análise detalhada sobre a situação da educação nas unidades e um conjunto de 9 recomendações estruturais e 14 recomendações complementares comprometidas em garantir condições para a efetivação do direito humano à educação nas prisões brasileiras. O relatório contribuiu para a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação nas Prisões.

173

CONVERGENCE [Education in prison: actors, cooperation and professionalisation], Leicester, UK, v. 42, n. 2-4, 2009. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/>>.

O número especial da revista *Convergência* (publicada em inglês, francês e espanhol) traz um conjunto de artigos sobre a temática da educação em prisões em nível mundial. Está dividido em cinco partes: 1) Desafio internacional: de um discurso da pobreza a uma exigência democrática; 2) Educação nas prisões do mundo; 3) Políticas nacionais; 4) Desafios em nível internacional; 5) Seguimento da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteá). Os artigos permitem uma visão panorâmica sobre educação em prisões na Europa, África e América Latina, bem como em alguns países específicos, como o Brasil.

CRAIDY, Carmem Maria (Org). *Educação em prisões: direito e desafios*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010. 126 p.

Coletânea de textos escritos por palestrantes e painelistas do Seminário Educação em Presídios: Direito e Desafio, realizado como atividade de extensão na

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2008. Além de relatos sobre diversos aspectos do contexto nacional da educação em prisões, o livro também inclui artigos sobre as experiências da Argentina e do Uruguai.

DECISIO. Educación de Adultos en Reclusión. Pátzcuaro, Mexico, n. 14, mayo-ago. 2006. Disponível em: <<http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d14/index.php>>.

A revista *Decisio* é uma publicação do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal). Este número é composto por 11 artigos que abordam, sob diversos olhares (de pesquisadores, educadores, ex-presidiários etc.), a educação nas prisões. Tais olhares partem de experiências concretas vivenciadas nesse contexto e destacam a dureza da vida nas prisões, com uma rotina que interfere e limita de muitas maneiras as práticas educativas nelas desenvolvidas. Os artigos também mostram experiências promissoras com impactos positivos na vida de estudantes reclusos e que estimulam a luta incansável por prisões mais humanas, mais democráticas e mais públicas.

GRACIANO, Mariangela. *A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil*. 2010. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28012011-140835/pt-br.php>>.

174

O objeto da pesquisa foram as práticas educativas desenvolvidas por organizações da sociedade civil e por pessoas voluntárias no interior do sistema penitenciário do Estado de São Paulo. Tais práticas são previstas e estimuladas em normas que versam sobre a educação no ambiente prisional. Diante da falta de informações sistemáticas, procurou-se caracterizar os tipos de parcerias estabelecidas, identificar as motivações, as intencionalidades e os objetivos que regem tais iniciativas e verificar quais são as diferenças entre as atividades propostas nos presídios masculinos e femininos. Os resultados da pesquisa permitiram identificar sinais de mudança no campo da educação em prisões. Esses sinais, muitas vezes, parecem coerentes com as alterações percebidas por diversos autores no Brasil e no mundo no que diz respeito a ampliação do encarceramento, constituição de um sistema de privilégios no qual se baseia a manutenção da ordem interna às prisões e abandono do ideal de reabilitação. Conclui que ações de governos, organizações da sociedade civil e também no campo da pesquisa indicam que a educação nas prisões vem se constituindo um campo específico tanto de análise quanto para a formulação de ações públicas, ainda incipientes, mas notáveis.

JULIÃO, Elionaldo. *Ressocialização através do estudo e do trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro*. 2009. 433 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade

do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/emdialogo/sites/default/files/elionaldo_tese_final_parte_nao_textual_0.pdf>, <http://www.uff.br/emdialogo/sites/default/files/elionaldo_tese_final_parte_textual.pdf>.

O objetivo deste estudo foi compreender o funcionamento dos programas laborativos e educacionais para jovens e adultos privados de liberdade, qual a percepção dos diversos agentes operadores da execução penal quanto aos programas de ressocialização e qual o impacto efetivo da educação e do trabalho na ressocialização dos detentos. Dentre os principais problemas identificados na avaliação das atividades desses programas, destacam-se: ausência de uma diretriz nacional que oriente as ações estaduais; falta definição das atribuições dos órgãos envolvidos, resultando em pulverização dos poucos recursos disponíveis; grande parte das ações educacionais e profissionalizantes são desenvolvidas precariamente, sem proposta pedagógica, curricular e metodológica definida; não há informações detalhadas sobre o perfil bio-psicossocial dos internos e dos profissionais que atuam no sistema penitenciário; não existe uma política de recursos humanos para o sistema penitenciário, portanto, os profissionais que atuam nas áreas educacional e profissionalizante não têm capacitação específica; não há mecanismos de acompanhamento e avaliação desses programas. Conclui que a remição da pena pela educação é pouco para uma proposta de integração social.

LEMGRUBER, Julita. Nem todo criminoso precisa ir para cadeia: a prisão só serve para quem ameaça a sociedade [entrevista]. *Super Interessante*, São Paulo, edição especial: Segurança, p. 60-61, abr. 2002.

175

A socióloga Julita Lemgruber, ex-diretora geral do sistema penitenciário do Rio de Janeiro, fala sobre como o Estado deveria tratar o criminoso considerado pouco perigoso. Para ela, o ideal seria que, somente nos casos em que o infrator significasse risco para a sociedade, ele deveria ser levado à prisão. Em outros casos, as penas alternativas – previstas na legislação, mas muito pouco utilizadas no Brasil – seriam a melhor opção, pois haveria ganho para a sociedade pelo fato de a verba dos contribuintes ser destinada à prestação de serviço aos cidadãos. O Estado teria uma economia significativa ao reduzir o número de presos e, além disso, o infrator teria a chance de ser punido com outras penalidades diferentes que não o encarceramento.

MAEYER, Marc de. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? *Alfabetização e Cidadania, Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Brasília, n.19, p. 17-37, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146580por.pdf>>.

A educação no contexto prisional é um direito das pessoas presas e não um privilégio. Programas educacionais para presos devem envolver todos aqueles que lidam diretamente com eles: professores, agentes, diretores, etc. Sendo um direito humano,

a educação não deve ser usada apenas como ferramenta de reabilitação social, ou para lidar com conflitos dentro da prisão, mas, primordialmente, deve ser uma oportunidade para que os internos decodifiquem sua realidade e entendam as causas e consequências dos atos que os levaram à prisão. A organização da educação nas prisões é competência exclusiva do Estado e, na elaboração de uma proposta pedagógica, é preciso considerar as especificidades dos diferentes sujeitos: mulheres, jovens imigrantes, analfabetos, etc., bem como as temáticas relacionadas à situação vivida (ou não vivida, mas almejada) pelos presos: educação para a cidadania, educação para a tolerância, etc.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EdUFSCar, 2007. 160 p. ISBN: 978-85-7600-118-8.

Coletânea de textos de seis pesquisadores. 1) Elenice Onofre, em "Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado", descortina o imaginário sobre os papéis desempenhados pela escola e seus educadores na prisão: de "ocupar o tempo e a mente em coisas boas", passando pelo "ver na escola a aquisição de conhecimento e preparo para o convívio social", até "ter a escola como um sentimento de liberdade". 2) Elionaldo Fernandes Julião, em "As políticas de educação para o sistema penitenciário: análise de uma experiência brasileira", constata que a ideia de ressocialização está ligada não só às políticas públicas de educação voltadas para o sistema prisional, mas também às políticas públicas de execução penal. 3) Arlindo da Silva Lourenço, em "As regularidades e singularidades dos processos educacionais no interior dos presídios e suas repercussões na escolarização dos prisioneiros: uma relativização da noção de sistema penitenciário", reflete sobre a descontinuidade das gestões na condução das propostas educacionais no interior das prisões, pontuando as diferentes condutas de gerenciamento que interferem nas práticas pedagógicas. 4) Marieta Gouvêa de Oliveira Penna, em "O exercício docente por monitores presos e o desenvolvimento do processo formativo", analisa a dicotomia da educação na prisão, pois esta tem por cultura adaptar o condenado a regras que deterioram sua identidade. 5) Sílvio dos Santos, em "A educação escolar na prisão sob a ótica de detentos", relata as opiniões dos detentos sobre educação e trabalho na prisão, a vida antes do crime/delito e a decisão por frequentar a escola. 6) José Antonio Gonçalves Leme, em "A cela de aula: tirando a pena com letras – uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios", trata da mediação entre o processo de ensino-aprendizagem específico do detento e suas necessidades como prisioneiro e conclui que, para haver ensino de qualidade na prisão, é preciso investir na formação do professor.

POEL, Maria Salete van der. *Alfabetização de adultos: sistema Paulo Freire – estudos de caso num presídio*. Petrópolis: Vozes, 1981.

Resultante da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Permanente da Universidade Federal da Paraíba, sob o título "Alfabetização

de Adultos: experiência num presídio”, este livro é uma das primeiras obras acadêmicas sobre o processo de alfabetização libertadora com presos. A pesquisa foi realizada na Penitenciária Modelo de João Pessoa, em 1978, quando a autora, com base num Círculo de Cultura, seguiu com rigor e criatividade as etapas sugeridas por Paulo Freire: do levantamento do universo vocabular e situações existenciais dos detentos até o ponto culminante da avaliação tanto da mecânica da leitura e do escrito quanto do nível de conscientização atingido pelos participantes. Nas palavras de um detento partícipe da experiência: “Preso é o homem que não tem certeza se amanhece vivo no outro dia”. Apesar de passados mais de trinta anos, o livro não perdeu a sua relevância nem a atualidade.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. Educação de adultos e presos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 355-374, jul./dez. 2001.

O artigo apresenta uma reflexão sobre a educação escolar nas prisões do Estado de São Paulo, considerando as suas contradições e possibilidades. De um lado, o autor reflete sobre o ambiente hostil e a prevalência dos aspectos punitivos, de controle e de vigilância que as prisões apresentam, demonstrando que isto pode contribuir para que a escola nelas inserida represente mais um instrumento de dominação e subjugação dos indivíduos punidos ao “sistema social da prisão”. De outro, reconhece que a educação não permanece neutra nesse processo de contradições inerentes à gestão penitenciária, podendo ser a escola um espaço para o desenvolvimento das múltiplas potencialidades dos prisioneiros. Conclui que reabilitação e educação têm diferentes fins. A finalidade da reabilitação é garantida quando a pessoa presa apresenta, primordialmente, o “bom comportamento” que implica anular-se como pessoa e mortificar-se enquanto sujeito, aceitando sua condição como imutável. Entretanto, a educação almeja a formação de sujeitos criativos, que ampliem a leitura de mundo e que busquem a transformação da sua condição.

177

RED LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO (RedLECE). Disponível em: <<http://www.redlece.org>>. Acesso em: 14 set. 2011.

A Red Latinoamericana de Educación en Contextos de Encierro (RedLECE – Rede Latino-Americana de Educação em Prisões) foi criada em 2006, dentro do marco do projeto EUROsociAL, um programa regional de cooperação com a América Latina promovido pela Comissão Européia para aumentar o grau de coesão social das sociedades latino-americanas. É composta pelos seguintes países: Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Honduras, México, Paraguai, Peru e Uruguai. O sítio da RedLECE apresenta informações sobre a educação em prisões nos países membros e sobre boas práticas, além de publicações, endereços úteis e outras informações relevantes.

SANTA RITA, R. P. *Mães e crianças atrás das grades: em questão o princípio da dignidade da pessoa humana*. Brasília: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, Ministério da Justiça, 2007.

A análise da situação de mulheres presas, cujos filhos estão junto delas no espaço de execução penal, revela as complexidades da institucionalização da mãe presa, ainda sem visibilidade na agenda pública brasileira, e como as ações institucionais do encarceramento feminino se confrontam com abusos de poder, ausência de garantias jurisdicionais e omissões do Estado para com a efetivação do respeito à dignidade da pessoa humana e da proteção integral da criança. Urge a implantação de políticas públicas que respeitem a mulher, dentro de uma perspectiva de gênero, e que contemplem as particularidades do cumprimento de suas penas numa perspectiva transdisciplinar de atuação integrada de políticas sociais, criminais e de execução penal.

SILVA, Roberto da. *O que as empresas podem fazer pela reabilitação do preso*. São Paulo: Instituto Ethos, 2001. 96 p. Disponível em: <http://www.ethos.org.br/_Uniethos/Documents/manual_preso_internet.pdf>

Apresenta um levantamento nacional sobre boas práticas empresariais na criação de postos de trabalho, na admissão e na formação de presos e egressos, fazendo uma reflexão crítica sobre a relação entre a iniciativa privada, o Estado e as prisões. Também aponta alternativas inovadoras para a geração de postos de trabalho dentro das prisões, recorrendo às disposições da própria Lei de Execução Penal.

UNESCO. *Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania*. Brasília: Unesco, OEI, AECID, 2009. 179 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162643por.pdf>> .

Produto da parceria entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), o livro reúne documentos e artigos resultantes do II Seminário Nacional Consolidação das Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário (2007) e do Encontro Regional Latino-Americano de Educação em Prisões (2008), ambos realizados em Brasília,. Os documentos representam posturas institucionais sobre as diversas mobilizações políticas (em especial, as ações do Projeto Educando para a Liberdade) já encaminhadas em favor do reconhecimento da população carcerária como público da educação de jovens e adultos e, portanto, sujeitos de direitos. Há análises sobre a situação atual das prisões na América Latina, no que se refere tanto às demandas por educação nesses contextos e a seus obstáculos quanto aos avanços das proposições políticas nessa direção.

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. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0014/001495/149515por.pdf>.

O Projeto Educando para a Liberdade, resultado de uma parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com o apoio do governo do Japão, envolve uma série de atividades e conquistas no campo da educação nas prisões, entre elas: oficinas técnicas, seminários, proposições para a alteração da Lei de Execução Penal, financiamento de projetos dos sistemas estaduais e o próprio fortalecimento das relações entre os órgãos do governo responsáveis pela questão no âmbito federal. O livro contém um breve histórico intitulado "Cooperação internacional, parcerias governamentais e inclusão social pela educação: lições aprendidas com o Projeto Educando para a Liberdade", de Fábio de Sá e Silva; um documento referencial resultante dos debates realizados com representantes de todos os Estados brasileiros no Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, realizado em 2006; e dois textos de especialistas internacionais: "Aprender e desaprender", de Marc de Mayer, e "Perspectiva comparada de práticas educativas: síntese para vincular a educação e a justiça", de Hugo Rangel.

YAMAMOTO, Aline et al. *Educação em prisões*. São Paulo: Alfasol, Cereja, 2010. (Cereja discute, 1).

179

O Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (Cereja) publicou esta coletânea com o objetivo de somar vozes (de pesquisadores, militantes dos direitos humanos, educadores, profissionais, presos e egressos do sistema prisional brasileiro) em prol da consolidação da defesa dos direitos humanos da população encarcerada. A obra está dividida em seis partes e, além de colocar o direito à educação no centro da discussão, também apresenta variados pontos de vista sobre oferta, estratégias e dificuldades do sistema penitenciário para garantir o referido direito à pessoa presa. Conclui que educação formal e não formal devem ser vistas como parceiras e complementares, unidas no esforço de educar para a convivência e para a liberdade.

VOZES DA PRISÃO [blog]. Disponível em: <<http://vozesdaprisao-eesj.blogspot.com/>>.

A finalidade do *blog* criado por Eliane Vasquez é proporcionar um espaço coletivo virtual para a divulgação da oferta da educação formal e não formal no sistema penitenciário brasileiro, por meio de registro de memórias, experiências de projetos e ações em espaços institucionalizados ou espaços físicos alternativos, notícias e bibliografia. Contate elianevasquez@gmail.com para divulgar o seu trabalho.

Esta obra foi impressa em Brasília,
em novembro de 2011.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel off-set 75g.
Texto composto em Egyptian 505 Lt BT corpo 10.