



Gabriel Santos da Silva

“A mão estendida ou o dedo apontado?”
Concepções de docentes sobre a escola da prisão

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a. Rosália Maria Duarte

Co-Orientador: Prof.^o Murillo Marschner Alves de Brito

Rio de Janeiro
Junho de 2019



Gabriel Santos da Silva

“A mão estendida ou o dedo apontado?”

Concepções de docentes sobre a escola da prisão

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof.^a Rosália Maria Duarte

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof.^o Murillo Marschner Alves de Brito

Co-Orientador

USP

Prof.^a Patrícia Coelho da Costa

PUC-Rio

Prof.^o Elionaldo Fernandes Julião

UFF

Rio de Janeiro, 24 de Junho de 2019

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Gabriel Santos da Silva

Graduou-se como Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016) e está cursando Pedagogia pela mesma universidade. Tem interesse nas áreas de Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade, Políticas Públicas educacionais e Sociologia da Educação.

Ficha catalográfica

Silva, Gabriel Santos da

“A mão estendida ou o dedo apontado?": concepções de docentes sobre a escola da prisão / Gabriel Santos da Silva; orientadora: Rosália Maria Duarte; co-orientador: Murillo Marschner Alves de Brito. – 2019.

127 f.: il. Color.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Prisão. 4. Educação na prisão. 5. Escola da prisão. 6. Docência. I. Duarte, Rosália Maria. II. Brito, Murillo Marschner Alves de. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Dedico este trabalho aos meus avós, Jacira e Celso, pela confiança e pelos ensinamentos que me constituem.

Agradecimentos

Quando me disseram que os dois anos do mestrado eram um turbilhão de emoções, eu não acreditei. Hoje, escrevendo esses agradecimentos me dou conta disso. Muitos momentos e muitas pessoas marcaram essa trajetória e acredito que esse seja o momento ideal para agradecer a todos.

Em primeiro lugar, agradeço à minha companheira, melhor amiga, noiva, revisora oficial e mulher da minha vida, Priscila. Obrigado pelo companheirismo, pela paciência e por estar sempre comigo quando mais preciso. Sou muito feliz por poder dizer que você está presente em cada página dessa pesquisa.

Aos meus avós, Jacira e Celso, e meus pais, Wagner e Renata pelo amor, carinho e confiança que sempre me deram. Obrigado por tudo que fizeram e continuam fazendo por mim. Ao meu irmão Thalys, por ser um grande amigo e companheiro.

À família de minha noiva, que se tornou minha nova família nestes últimos 9 anos em que estamos juntos. Em especial, gostaria de agradecer a Vó Dulce, que sempre torceu muito por mim e que mesmo não estando mais conosco está muito feliz por essa conquista.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação e Desigualdades Sociais (GPEDS), nossas reuniões e debates foram essenciais para o desenvolvimento dessa pesquisa. Com isso, não poderia deixar de agradecer ao meu orientador, Prof^o. Dr^o. Murillo Marschner Alves de Brito. Obrigado pela confiança, suporte e por aguçar em todos nós a criticidade necessária para a pesquisa científica.

Aos colegas da turma do mestrado pela ajuda e companheirismo nos momentos mais importantes.

Aos professores que fizeram parte da minha formação em História na UFRJ e no Mestrado em Educação da PUC-Rio. Vocês me formaram como pesquisador e sou muito grato por tudo que me ensinaram. Dentro desse contexto, gostaria de

agradecer ao Profº. Drº. Elionaldo Julião, a Profª. Drª. Fabiana Rodrigues e o Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos – Nedeja que auxiliaram muito no amadurecimento e desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos colegas de trabalho do Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos (Ismart) pela compreensão e reconhecimento de minhas limitações em determinados momentos.

À PUC-Rio e ao CNPq, por me darem os subsídios necessários para o desenvolvimento da pesquisa. Sem o suporte dessas instituições nada disso seria possível.

Resumo

Silva, Gabriel Santos da; Rosália Maria Duarte (Orientadora); Murillo Marschner Alves de Brito (Co-orientador) **“A Mão estendida ou o dedo apontado?” Concepções de docentes sobre a escola da prisão.** Rio de Janeiro, 2019. 125p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Nesse estudo de caráter qualitativo, buscamos debater sobre algumas complexidades presentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em situação de privação de liberdade. A educação ofertada nestes espaços é uma das categorias da EJA e é garantida por normativos internacionais e nacionais, configurando-se assim como um direito e não um benefício. A pesquisa busca compreender através de uma análise documental as concepções sobre educação presentes nos normativos que constituem essa categoria de ensino. Além da análise dos normativos, aprofundaremos o estudo a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores, que atuam com esta especificidade de ensino, visando compreender suas concepções sobre a escola da prisão. Foram entrevistados 9 professores através da amostragem “snowball” ou Bola de Neve. Utilizamos um referencial teórico bastante heterogêneo que engloba teorias de currículo e também teorias criminológicas, que julgamos necessárias para abordar este tema e assumimos um caráter crítico e pós-crítico, com o viés pós-estruturalista, para efetuarmos as análises. Desta forma, identificamos que a prisão e a escola estão permeadas por dinâmicas de controle e poder disciplinar. A prisão controla e exerce poder sobre a escola a partir de uma série de práticas e a escola, segundo os docentes, coloca-se como opositora desse sistema. Entretanto, também foi possível identificar que apesar desta dita oposição, a escola também exerce uma forma de poder disciplinar sobre os apenados. Esta forma de poder disciplinar também se expressa através de algumas concepções sobre currículo, Projeto Político-Pedagógico e Educação para os Direitos Humanos.

Palavras-chave

Educação de Jovens e Adultos; prisão; Educação na prisão; Escola da prisão; docência.

Abstract

Silva, Gabriel Santos da; Rosália Maria Duarte (advisor); Murillo Marschner Alves de Brito (Co-advisor) **"The hand extended or the finger pointed?" Conceptions of teachers about the prison school.** Rio de Janeiro, 2019. 127p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

In this qualitative study, we sought to debate about some complexities present in Youth and Adult Education (EJA) in situations of deprivation of liberty. The education offered in these spaces is one of the categories of EJA and is guaranteed by international and national regulations, thus constituting a right and not a benefit. The research aims to understand through a documental analysis the conceptions about education present in the normative that constitute this category. In addition to the normative analysis, we will deepen the study through semi-structured interviews conducted with teachers, who work with this specificity of teaching, aiming to understand their conceptions about the prison school. Nine teachers were interviewed through the “bola de neve” or snowball sampling. We use a very heterogeneous theoretical framework that includes curriculum theories as well as criminological theories, which we consider necessary to address this issue and assume a critical and post-critical character, with the poststructuralist view, to perform the analyzes. Thus, we identified that the prison and the school are permeated by dynamics of control and disciplinary power. Prison controls and exercises power over the school through a series of practices and the school, according to the teachers, stands as an opponent of this system. However, it was also possible to identify that despite this opposition, the school also exercises a form of disciplinary power over the prisoners. This form of disciplinary power is also expressed through some conceptions about curriculum, Political-Pedagogical Project and Education for Human Rights.

Keywords

Youth and Adult Education; prison; Prison education; Prison school teaching.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	14
1.1 Trajetória da pesquisa - Chegada ao tema e arquitetura da pesquisa	14
1.2 Apresentação do problema e objetivos da pesquisa.....	15
1.3 Objetivos da pesquisa e Metodologia	22
1.4 Referencial teórico – As teorias de currículo e o papel da escola	24
1.4.1 Perspectiva Crítica.....	29
1.4.2 Perspectivas pós-críticas.....	32
2. A Prisão sob uma análise crítica.....	36
2.1 O direito penal em questão	36
2.1.1 Criminologia Positivista.....	37
2.2.2 As pesquisas sobre a prisão moderna nas Ciências Sociais	38
2.2.3. A Lei de Execuções Penais e o Direito Penal Positivista.....	46
3. Os marcos legais e operacionais que garantem a EJA em espaços de privação de liberdade	50
3.1 Educação para todos – Constituição Federal, LDBEN e PNE's	50
3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - Resolução CNE/CEB Nº 1/2000.....	55
3.3 Resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária nº 3 de 2009 / Conselho Nacional de Educação nº 2 de 2010 e Decreto Presidencial 7.626 de 24 de novembro de 2011	56
3.4 Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012	60
3.5 Rumo ao marco operacional – O PEESP/RJ	62

4. Os professores e a escola da prisão.....	71
4.1 Amostragem “Snowball” ou Bola de Neve	71
4.2 As entrevistas – Estrutura.....	73
4.3 A escola e a prisão	76
4.3.1 A entrada na EJA da prisão	76
4.3.2 O papel da prisão para os docentes.....	78
4.3.3 O papel da escola dentro da prisão para os docentes	82
4.3.4 A diferença entre a escola intra-muros e a escola extra-muros.....	87
4.3.5 A relação Escola x Prisão.....	94
4.4 A Escola da Prisão.....	99
4.4.1 Definição de EDH para os docentes.....	99
4.4.2 O currículo segundo os entrevistados	102
4.4.3 Concepções sobre o PPP	109
5. Considerações finais.....	114
6. Referências Bibliográficas	118
7. Anexos	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Normativos legais garantidores da EJA da prisão.....	23
Quadro 2 – Colégios Estaduais localizados em Unidades Prisionais.....	64
Quadro 3 – Educadores que atuam no Sistema prisional.....	70
Quadro 4 – Árvore de indicações da “Snowball”.....	73

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CC.....	Classes de Cooperação
CF.....	Constituição Federal
CNE.....	Conselho Nacional de Educação
CNEDH.....	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CNPCP.....	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CONFINTEAS.....	Conferências Internacionais de Educação de Adultos
DCN.....	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIESP.....	Diretoria Especial de Unidades Escolas Prisionais e Socioeducativas.
DNEDH.....	Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos
EAD.....	Educação à distância
EDH.....	Educação em Direitos Humanos
EJA.....	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA.....	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos.
ENEM.....	Exame Nacional do Ensino Médio
LDBEN.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP.....	Lei de Execuções Penais
ONU.....	Organização das Nações Unidas
PBA.....	Programa Brasil Alfabetizado
PDI.....	Planos de Desenvolvimento Institucionais
PEESP.....	Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional
PMEDH.....	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNE.....	Planos Nacionais de Educação
PNEDH.....	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNLD/EJA.....	Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos.
PPC.....	Programas Pedagógicos do curso
PPP.....	Projetos Político-Pedagógicos

PROEJA.....Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

PRONATEC.....Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

SAERJ.....Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro.

SEAP.....Secretaria de Administração Penitenciária

SECADI.....Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SEEDUC..... Secretaria de Estado de Educação

UE..... Unidade escolar

UERJ.....Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNESCO.....Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

UP.....Unidade Prisional

Introdução

1.1

Trajetória da pesquisa - Chegada ao tema e arquitetura da pesquisa

Refletir como cheguei ao tema da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em situação de privação de liberdade é o mesmo que refletir sobre minha trajetória acadêmica. Minha inquietação sobre a temática não iniciou diretamente com a escola da prisão. As primeiras reflexões estavam apenas direcionadas à prisão, despertadas a partir da disciplina de “Filosofia da Educação” ainda durante minha graduação em História no Instituto de História da UFRJ.

As leituras de Foucault e Althusser me deixaram muito reflexivo sobre o papel dessas instituições e logo comecei a questionar a escola e o seu papel na sociedade. A disciplina de “Sociologia da Educação” me instigou a refletir sobre os diversos debates sobre a escola e as teorias sociológicas que buscam compreendê-la. Contudo, foi através de uma aula da disciplina de “Didática especial em História” que passei a perder minhas noites de sono para compreender o universo da EJA em situação de privação de liberdade. O professor regente da disciplina convidou a Prof^a. Dr^a. Fabiana Rodrigues, que atua como Prof^a. de História em uma escola do sistema prisional, para falar sobre tal realidade. Até então, não sabia da existência de escolas nesses espaços e a partir de seus relatos defini que aquele seria o tema de minha monografia.

Vale frisar, que eu já tinha uma pesquisa de monografia em História em andamento, mas as inquietações foram maiores e a mudança brusca se tornou necessária. A monografia intitulada “As políticas públicas educacionais para espaços de privação de liberdade em âmbito internacional: um mapeamento histórico” buscou fazer um mapeamento histórico das políticas públicas educacionais para a educação nesses espaços em âmbito internacional. No mesmo ano em que defendi minha monografia (2016), enviei um pré-projeto de mestrado para o Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e realizei a prova de seleção.

Em 2017, iniciei meus estudos na PUC-Rio onde foi possível me aprofundar sobre diversas concepções referentes à Educação Brasileira e aos poucos fui definindo meu projeto de pesquisa e meus referenciais analíticos.

Durante o mestrado pude frequentar e apresentar trabalhos em eventos que auxiliaram muito em minha formação e aprofundamento sobre o tema. Além dos eventos, tive a oportunidade de participar da primeira disciplina ofertada sobre Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade da Universidade Federal Fluminense, ministrada pelo Prof^o. Dr^o Elionaldo Fernandes Julião e pela Prof^a. Dr^a. Fabiana Rodrigues que muito contribuíram para esta pesquisa.

A Educação de Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade abarca diversas outras temáticas que estão diretamente relacionadas e que constituem essa área de pesquisa. O pequeno período de minha monografia e os dois anos do mestrado serviram para mostrar o quanto o tema ainda precisa ser estudado. Acredito que através desta pesquisa conseguimos compreender mais um pouco sobre a educação em espaços de privação de liberdade.

O documento está estruturado em quatro capítulos mais as considerações finais, referências bibliográficas e anexos. No primeiro capítulo, buscamos fazer essa breve apresentação de como chegamos ao tema e apresentamos o problema de pesquisa, os objetivos da pesquisa, a metodologia e uma parte do referencial teórico.

No segundo capítulo, fizemos uma análise crítica sobre a Prisão e o Sistema Penal através do referencial teórico das Ciências Sociais e da Criminologia Crítica, evidenciando sua contribuição para nosso estudo.

No terceiro capítulo, analisamos os normativos legais nacionais que garantem a educação nas prisões e as concepções sobre educação presentes nesses documentos.

No quarto capítulo, desenvolvemos a análise dos dados coletados pela pesquisa através de entrevistas realizadas com professores que atuam em espaços de privação de liberdade. Por fim, encerramos com algumas considerações sobre a pesquisa.

1.2

Apresentação do problema e objetivos da pesquisa

Analisar as diversas instituições e os poderes que estas exercem sobre os indivíduos é uma tarefa árdua no fazer científico. As multifaces destas instituições,

os agentes envolvidos, as representações destes agentes acerca das instituições, o nível de agência destes em uma lógica interna ou externa a estas instituições e as diversas dinâmicas existentes são apenas algumas das inquietações que nos mobilizam em busca da compreensão de uma parte dessa complexidade.

Vivemos em um dos países em que mais se encarcera no mundo e que possui uma população carcerária com idade, raça, classe social e nível escolar definido, tal qual mostram os dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias de 2016 – Infopen (BRASIL, 2017). Dentro do contexto legal de execução da pena, diversos direitos são garantidos, mesmo a realidade do sistema penitenciário mostrando-se bastante divergente. Um desses direitos é o direito à educação, destacado em diversos normativos nacionais e internacionais. É na junção dessas duas instituições – a escola e a prisão – que repousa nosso objeto de pesquisa.

A educação em espaços de privação de liberdade é um tema que tem chamado atenção de muitos pesquisadores nos últimos anos. Segundo Rodrigues e Oliveira (2017) ela possui dois marcos cronológicos. Entre os anos de 1996 e 2006 houve uma grande produção de trabalhos científicos na área devido aos efeitos da transição democrática do país, da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. O segundo momento de produção acontece de 2007 até o período atual devido a elaboração e promulgação das Diretrizes Nacionais especificadas para jovens e adultos em privação de liberdade.

Para situarmos a contribuição desta pesquisa precisamos revisitar alguns trabalhos desenvolvidos sobre a temática e que julgamos importantes para a problemática em questão. Utilizaremos, nesta revisão, trabalhos que estão presentes nesses dois momentos de produção de forma dialógica. Alguns estão desatualizados devido ao tempo em que foram produzidos, mas possuem grandes contribuições para pensar a educação em espaços de privação de liberdade.

Para compreendermos em que momento a educação foi inserida no cárcere necessitamos revisitar as orientações internacionais de órgãos multilaterais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) desde a sua criação em 1945 até os dias atuais. Neste sentido a contribuição de Boiago (2013), possui singular importância. Apesar de focalizar sua análise em documentos internacionais elaborados a partir da década de 90, onde o tema da Educação de Jovens e Adultos em espaços de

privação de liberdade ganha maior destaque, a autora faz um mapeamento histórico dos marcos principais que orientam a educação de pessoas privadas de liberdade. Boiago (2013) busca problematizar esses documentos elaborados a partir dos anos 90 devido ao caráter neoliberal destas propostas. Muito influenciada pelas ideias de Wacquant (2001), a autora desenvolve o argumento de que a educação existente no cárcere é mais uma estratégia de controle social da pobreza e de renovação do capital.

Boiago (2013) também faz uma pequena incursão nas políticas públicas nacionais que garantem a educação de pessoas presas, contudo a autora acaba restringindo a questão da função social da educação no cárcere ao processo de regulação social da pobreza negligenciando assim toda a complexidade existente nesta instituição total.

Outra pesquisa que nos possibilita entender as orientações internacionais para formulação de políticas públicas para o nosso tema é o trabalho de Paiva (2005). Em sua pesquisa, Paiva não aborda diretamente a questão da Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade, mas a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um todo. A autora busca, além dessa análise histórica das orientações internacionais da EJA, analisar diferentes práticas elaboradas nessa modalidade de ensino evidenciando as complexidades existentes neste campo. Sua tese é importante, pois os marcos legais instituem a educação em espaços de privação de liberdade como uma modalidade de EJA.

A partir desse contexto de orientações internacionais é importante situar a definição de Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade no Brasil e suas práticas. Neste sentido, Julião em sua dissertação intitulada “Política pública de educação penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro” de 2003 é de suma importância.

Neste período ainda não existiam Diretrizes Nacionais para a educação no cárcere, porém já possuíamos marcos legais que instituía a escola na prisão como a Lei de Execuções Penais de 1984 (LEP), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN) de 1996 e a própria Constituição Federal de 1988, que garante o direito à educação básica para todos. É importante ressaltar que o Rio de Janeiro foi um dos precursores nesta implementação.

Julião (2003) discute o papel da educação como “Programa de Ressocialização” na política de execução penal. O autor faz uma análise da política

pública vigente na época e mapeia a percepção de vários agentes responsáveis pelo funcionamento da educação no cárcere, visando questionar a definição da função ressocializadora da escola.

Em uma pesquisa posterior, Julião (2009) analisa o impacto da educação e do trabalho nos programas de ressocialização e fornece sugestões possíveis para a implementação de políticas públicas que atendam a demanda do corpo discente e dos operadores da execução penal. O autor defende a necessidade de atender a realidade do sistema penitenciário brasileiro e as particularidades de cada unidade prisional como garantia básica dos direitos da população carcerária. Ou seja, pensar a educação no cárcere não como reguladora social da pobreza ou como uma ferramenta de ressocialização ou reintegração do apenado, e sim como uma garantia de direito básico do indivíduo em situação de privação de liberdade. Para o autor, é necessário encarar a escola nesses espaços como uma instituição social que cumpre um papel fundamental no processo de socialização dos sujeitos.

Seguindo o mesmo argumento, Maeyer (2011; 2013) sinaliza em seu artigo “A educação na prisão não é uma mera atividade” que apesar de a prisão ser uma instituição antieducativa, que não possui um ambiente favorável, uma educação é possível com a condição de ser uma educação para a vida toda e não apenas um ensino voltado para o trabalho ou reeducação. Logo, há a necessidade de encará-la não como uma benevolência do Estado, mas como um direito.

Onofre e Julião (2013) sintetizam essa concepção da Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, buscando debater questões sobre a oferta de educação nesses espaços e redimensionar os discursos que colocam a educação nas prisões com função (re)socializadora, pois esta concepção atribui uma dimensão linear de causa e efeito, ou seja, uma solução direta e possível para a ressocialização dos sujeitos privados de liberdade. Além disso, os autores apontam para a necessidade de reconhecer a particularidade do ensino de EJA nas prisões para a implementação de políticas públicas cada vez mais voltadas para esse grupo.

Para uma maior compreensão das particularidades existentes no cárcere temos o artigo de Vieira (2013), que busca refletir sobre o cotidiano e a cultura escolar da escola da prisão. Para a autora, os estudos sobre a cultura de uma escola prisional propõem a existência de uma cultura própria da instituição prisional. Através das práticas cotidianas da escola na prisão, podem-se revelar novas formas do fazer escolar que garantam um novo olhar sobre a escola e seus sujeitos.

Julião (2016) busca aprofundar o debate sobre o papel da escola no sistema penitenciário. Defende a educação no cárcere como uma categoria da EJA, como é previsto na lei, mas aponta a necessidade da efetividade de uma escola da prisão que busque atender às necessidades e particularidades de cada penitenciária. Assim, todas as unidades deveriam possuir um que orientasse as ações de todos os profissionais envolvidos, definisse os recursos e viabilizasse uma atuação consciente e consistente com o plano individual de trabalho do interno.

O questionamento de Julião (2016), e de muitos outros autores que pensam a particularidade da escola em espaços de privação de liberdade e suas complexidades, nos leva a pensar sobre a necessidade de um modelo diferenciado de educação para jovens e adultos nesses espaços.

Hora e Gomes (2007) apontam que o preso, diferentemente dos alunos de uma escola regular “extramuros”, está condicionado a dispositivos disciplinares específicos. Esta realidade, como todas as outras, está impregnada de problemas relacionados à ordem social, política, econômica e cultural, que influencia diretamente as propostas educativas. Assim, a transposição de práticas educativas regulares extramuros sem uma adequação ou procedimentos específicos para a realidade da educação em espaços de privação de liberdade dificultam a formação da cidadania neste processo. As autoras propõem que deve existir uma educação diferenciada nesses espaços, pois é impossível o mesmo sistema de ensino, os mesmos processos de seleção e organização de conteúdos e objetivos atender uma população que se encontra numa realidade totalmente peculiar.

Partindo da reflexão sobre a especificidade da educação em espaços de privação de liberdade, Leme (2007) busca refletir sobre o modelo curricular implementado nas escolas dos presídios no Estado de São Paulo. Apesar de ser um trabalho considerado “antigo”, por ser anterior às políticas públicas nacionais aprovadas para a Educação em espaços de privação de liberdade, o artigo de Leme nos possibilita pensar uma série de questões que estão relacionadas à constituição de um currículo voltado para essa modalidade de ensino, e consequentemente à elaboração de um projeto pedagógico que atenda às necessidades internas.

A crítica do autor é que no estado de São Paulo existem uma série elementos que impossibilitam a constituição desse espaço educativo como: a falta de uma proposta curricular; a necessidade de uma melhor qualificação dos educadores; o número restrito de alunos atingidos; a falta de sincronia entre projetos assumidos

por novas diretorias em relação às anteriores; a falta ou inexistência de materiais didáticos voltados para a EJA em privação de liberdade; a falta de livros didáticos nas bibliotecas que possam ser utilizados em sala de aula; o processo de certificação utilizado que não contribui de forma eficaz para os presos que querem completar seus estudos, pois não se adapta aos processos internos como a rotatividade dos presos e o processo de transferência destes para outras unidades ou progressão de regime; a existência de apenas um período de inscrições para um único exame supletivo (se o indivíduo não conseguir se inscrever na data estipulada não consegue realizar o exame e, conseqüentemente, não adquire o certificado de conclusão), entre outros.

Para o autor, “a cela de aula” é um espaço privilegiado onde desenvolve-se um tipo específico de educação que não pode ser rejeitado. Contudo, esse modelo formal diferenciado ainda não dá conta das complexidades dessa instituição. Faz-se necessário pensar esse espaço “finito” da educação formal e transformá-lo em um espaço “infinito” que possibilite uma educação para toda a vida que vá além da sala de aula.

Scarfó (2009) segue a mesma linha dos autores citados anteriormente e enfatiza que a educação na prisão possui diversas complexidades e que a concepção desta como direito humano básico é o primeiro passo para reconhecer as pessoas presas como indivíduos de direitos.

Isso faz com que a educação pública nas prisões deva ser entendida como exercício de um direito humano que aponte, não ao tratamento penitenciário, mas ao desenvolvimento integral da pessoa, para melhorar a sua qualidade de vida, formar-se profissionalmente, ter acesso à cultura e dela desfrutar. (SCARFÓ, 2009, p. 110)

Neste aspecto, o autor corrobora com a concepção de De Mayer (2011; 2013) de que a educação tem como finalidade auxiliar na construção de um projeto de vida do indivíduo. Scarfó frisa ainda que os objetivos da educação nas prisões são diferentes dos objetivos da pena. Para o autor, pensar a educação como um instrumento de “ressocialização” ou de “reinserção” é dar uma linearidade de causa-efeito à educação, tal qual Onofre e Julião (2013) apresentam. Esse argumento nega a educação como direito humano e faz com que pensemos esta última como uma ação terapêutica.

Penna e Gomes (2013) seguem a mesma concepção da educação como direito buscam apontar aspectos relacionados às práticas pedagógicas marcados pela

cultura escolar e a sua relação com o ambiente prisional, a partir de entrevistas com monitores presos de duas penitenciárias da grande São Paulo.

Vimos que existem ideias contrárias no que diz respeito ao papel da escola no cárcere. Há uma vertente que atribui à educação no cárcere uma forma de controle social da pobreza proveniente de políticas neoliberais (CORENZA, 2013; BOIAGO, 2013; NOMA & BOIAGO, 2010; PENNA & GOMES, 2013) e outra que defende a educação como direito básico de todos e na sua importância para a formação do indivíduo em situação de privação de liberdade (JULIÃO, 2003, 2011, 2016; ONOFRE & JULIÃO, 2013; LEME, 2007; MAYER, 2013; SCARFÓ, 2009; VIEIRA, 2013).

Por um lado, os trabalhos voltados para compreender a particularidade da educação no cárcere são importantes contribuições, pois despertam diversos questionamentos sobre o tipo de educação que está sendo ofertada nas prisões. Contudo, essas pesquisas, acabam tendo um caráter bastante normativo, ou seja, acabam definindo o que a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade deve ser e não investigam a realidade dessa modalidade de ensino. Por outro lado, as demais pesquisas são deterministas ao definirem que a educação nesses espaços cumpre um papel de controle social sem fazer uma análise da realidade prisional brasileira e dos agentes que compõem as instituições escolares dentro dos presídios. A pesquisa de Penna e Gomes (2013) foge dessa normatividade e nos inspirou a pensar em nosso problema de pesquisa e em algumas temáticas que nortearam nossas entrevistas.

Não acreditamos que essas políticas sejam uma benevolência do Estado, pois são políticas criadas de cima para baixo com o objetivo de creditar à escola da prisão a função de reintegradora social em um sistema prisional, que não (re)socializa, mas criminaliza a pobreza. Um fardo bastante pesado para a educação.

Entretanto, também não acreditamos que apenas os marcos legais de cunho neoliberal consigam englobar todas as particularidades existentes nessa instituição total e na educação que é ofertada. Concordamos com Julião (2013), que o Brasil já ultrapassou a etapa que discute o direito à educação na política de restrição e privação de liberdade, e está no estágio em que deve analisar as suas práticas e experiências procurando instituir programas, consolidar e avaliar propostas políticas.

1.3

Objetivos da pesquisa e Metodologia

Com a finalidade de contribuir com a produção acadêmica que investiga as questões referentes à educação em espaços de privação de liberdade, nossa pesquisa tem como objetivo geral compreender concepções sobre a educação em espaços de privação de liberdade de professores que atuam no sistema prisional e as que se apresentam nos marcos legais que instituem esta categoria de ensino.

Este objetivo geral se divide em dois objetivos específicos:

- Analisar quais concepções educacionais estão presentes nos marcos legais que garantem a educação de jovens e adultos privados de liberdade;
- Compreender concepções sobre a escola da prisão e sobre o currículo através de entrevistas com professores que atuam no sistema prisional;

A pesquisa configura-se como um estudo de caráter qualitativo e tem como campo de pesquisa o estado do Rio de Janeiro e as políticas voltadas para essa modalidade educacional. Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: a pesquisa documental e entrevistas semi-estruturadas¹.

Segundo Rodrigues e França (2010), a pesquisa documental possui muita proximidade com a pesquisa bibliográfica. Porém, a diferença básica entre ambas está na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica utiliza a contribuição de diversos autores sobre um determinado assunto e é indispensável até mesmo como ponto de partida para a seleção dos documentos primários, que são a matéria-prima da pesquisa documental. Ou seja, a pesquisa documental se faz com o documento. A natureza deste documento já foi amplamente debatida pela Historiografia e desconstruída através dos paradigmas científicos sobre a fonte histórica. Atualmente, podemos analisar como documento ou fonte histórica qualquer vestígio deixado pelo homem. O que define o documento como fonte da pesquisa é a utilidade dele para responder às perguntas propostas.

Selecionamos para análise e coleta de dados os documentos que consideramos marcos legais e operacionais, que instituem a Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade no Brasil. Os documentos selecionados foram:

¹ Dissertaremos sobre as entrevistas e o modelo de análise no capítulo 4.

QUADRO 1 – Normativos legais garantidores da EJA da Prisão

Constituição Federal (CF)	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
Lei de Execuções Penais (LEP)	<p>Lei nº 7.210 de 1984 – Institui a Lei de Execução Penal</p> <p>Lei nº 12.433 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.</p> <p>Lei nº 13.163 de 2015 – Modifica a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984, para instituir o ensino médio nas penitenciárias.</p>
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Lei nº 9.394 de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Planos Nacionais de Educação (PNE's)	Planos de 2001 e de 2014
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos	Resolução do CNE/CEB nº 1 de 2000 – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais	<p>Resolução do CNPCP nº 3 de 2009 – Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação em estabelecimentos penais</p> <p>Resolução do CNE/CEB nº 2 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.</p>

Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	Resolução CNE nº 1 DE 2012 - Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional	Decreto nº 7.626, de 2011 – Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.

Estes documentos estão sob domínio público e podem ser facilmente encontrados no site do governo federal². Não foram selecionados apenas os documentos que abordam a educação em prisões especificamente, pois reconhecemos que esta modalidade de ensino está inserida em uma concepção de *educação para todos*. Foram selecionados documentos que versam sobre a EJA como um todo, pois a educação nas prisões é considerada, oficialmente, como uma categoria da EJA, como veremos posteriormente no capítulo de análise dos marcos legais e operacionais.

1.4

Referencial teórico – As teorias de currículo e o papel da escola

Para analisarmos as questões que estão sendo levantadas por esta pesquisa, mobilizamos uma série de conceitos que consideramos cruciais. Buscaremos compreender concepções sobre a escola da prisão e sobre o currículo, portanto, necessitamos debater sobre escola e prisão. O conceito de currículo e o debate suscitado por suas diversas teorias nos permite pensar como professores que atuam nesta modalidade de ensino compreendem o conceito de currículo e consequentemente, o papel da escola.

A definição do que é Currículo é algo amplamente debatido na literatura das teorias curriculares, mas que possui um denominador comum. Segundo Lopes e Macedo (2011), partindo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, o currículo abrange diversos significados como a grade curricular com disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos, etc. Contudo, existe um aspecto que é comum a tudo chamado de currículo: a ideia de experiências e situações de

² <http://www2.planalto.gov.br/>

aprendizagem organizadas para um fim educativo através de docentes ou de redes de ensino. É a partir dessa definição básica que estão situadas as diversas teorias curriculares.

Segundo Lopes e Macedo (2011), as diferentes concepções e teorizações do que vem a ser currículo se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais nas quais são produzidas.

Para analisar o discurso dos professores sobre concepções educacionais e currículo, utilizamos a sistematização feita por Lopes e Macedo (2011) das diferentes perspectivas sobre o conhecimento e de Silva (2005) sobre teorias de currículo. Através dessa sistematização poderemos identificar em algumas falas dos professores um teor maior ou menor de determinada perspectiva. Não buscamos fazer qualquer julgamento sobre tais concepções ou definir a superioridade de uma sobre a outra. Acreditamos que pensar em *perspectivas* seja algo mais produtivo, pois como argumentam Penna e Gomes (2013) a função que o currículo cumpre em determinado contexto educativo está presente nas práticas pedagógicas e nela ganham significados, além de ser por elas configurado. Nesse sentido, a perspectiva de cada professor não dá conta da totalidade da prática pedagógica, mas é refletida em certa medida na sua ação.

Lopes e Macedo (2011) diferenciam quatro perspectivas sobre o conhecimento que refletem diretamente nas concepções de currículo. São elas: a perspectiva acadêmica, a perspectiva instrumental, a perspectiva progressivista, a perspectiva crítica. Por último, as autoras apontam a perspectiva que defendem e problematizam as demais através de um enfoque pós-estruturalista. É importante salientar novamente que essas perspectivas não possuem uma linha evolutiva ou que uma perspectiva seja substituída a outra. Trabalhamos com o pressuposto das autoras que frisam que é necessário, inclusive, considerar a mescla entre sentidos diferentes dessas perspectivas.

Uma outra questão que nos faz selecionar essas sistematizações como referencial teórico é corroborar com a ideia de que na academia a perspectiva crítica se destaque no campo do currículo, mas encontramos traços de todas essas perspectivas nas diferentes significações de currículo que disputam espaço no contexto educacional (LOPES & MACEDO, 2011, p. 71).

A sistematização de Lopes e Macedo (2011) está contemplada no estudo feito por Silva (2005) que diferencia as teorias de currículo em tradicionais, críticas e

pós-críticas. Logo, utilizaremos uma junção dessas clássicas definições com o objetivo de evidenciar o quadro teórico que nos permite pensar as questões levantadas por esta pesquisa.

Corroboramos com Silva (2005) ao compreender que as teorias de currículo não são utilizadas para definir o significado final e verdadeiro de “currículo” ou para se aproximar daquilo que ele essencialmente é, mas para mostrar que, no nível do discurso, aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos autores e teorias (SILVA, 2005. p.14). Por isso acreditamos ser necessário fazer uma breve incursão sobre as diferentes teorias de currículo.

A questão do conhecimento, como veremos a seguir, atravessa o debate sobre currículo e as teorias que dissertam sobre o tema vão evidenciar o tratamento que é dado para essa questão. Segundo Silva (2005)

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados” (SILVA, 2005. p. 15)

As teorias de currículo irão pensar como esse conhecimento é utilizado e como essa definição influi no papel da escola na sociedade e na formação do indivíduo. Afinal, como afirma Silva (2005), um currículo busca modificar precisamente as pessoas que vão segui-lo.

Na perspectiva acadêmica de currículo, a noção de conhecimento envolve um conjunto de métodos e regras para validação de determinado saber. Esse conhecimento epistemológico explica o mundo e define as normas de atuação dos indivíduos nesse mundo. Logo, o currículo na perspectiva acadêmica é estabelecido por conhecimentos disciplinares que tem como principal objetivo garantir a transmissão do conhecimento produzido pela humanidade às novas gerações. Segundo Lopes e Macedo (2011), a escola por meio do currículo, a partir dessa perspectiva, deve ser capaz de ensinar os princípios racionais que garantem a compreensão do cânone e permitem o desenvolvimento da mente do estudante.

Algumas correntes que seguem essa linha de pensamento são a filosofia do currículo de P. Hirst e R. Peters e os trabalhos de J. Bruner e J. Schwab. Ambos focalizam o conhecimento escolar e a constituição do currículo baseado nas disciplinas acadêmicas.

O currículo baseado em uma perspectiva instrumental está diretamente relacionado com a noção de eficiência social. Assim, compreende que a escola é uma instituição que tem como principal finalidade formar cidadãos que possam gerar algum benefício para a sociedade. O currículo, sob esta perspectiva, deve atender à formação de habilidades e conceitos necessários para a produtividade social e econômica.

Um dos pensadores do movimento eficientista foi John Franklin Bobbit. O autor escreveu em 1918 o livro *The Curriculum*, defendendo um currículo cuja função é preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa a partir do currículo direto e das experiências indiretas (LOPES & MACEDO, 2011. p. 22). O eficientismo não frisa a questão dos conteúdos ou a seleção de disciplinas mais importantes. A questão central está em cumprir as tarefas e objetivos pré-determinados mesmo que sejam agrupados dentro das disciplinas.

Além de Bobbit, outro autor que se enquadra na perspectiva instrumental é Ralph Tyler. Para o autor, o currículo deve alcançar determinados objetivos e para isso elabora um modelo linear e administrativo dividido em 4 partes: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência aos processos de ensino; e avaliação do currículo (LOPES & MACEDO, 2011. p. 25).

Esse viés instrumental pode ser identificado em concepções contemporâneas que valorizam a formação escolar e o conhecimento desenvolvido voltados para os interesses do mundo globalizado e do mercado de trabalho.

Lopes e Macedo (2011) apontam que o *progressivismo* rivalizou com o *eficientismo* no controle da elaboração de currículos oficiais, contando com mecanismos menos coercitivos de controle social. Segundo as autoras, os progressivistas avaliam a educação como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade industrial e buscam construir uma sociedade mais harmônica e democrática.

John Dewey foi um dos principais nomes desse movimento e advogava que o foco do currículo é a resolução de problemas sociais pela educação escolar. Dessa forma, o ambiente escolar é organizado de modo que a criança se depare com diversos problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidades para ela agir de forma democrática e cooperativa (LOPES & MACEDO, 2011. p.23).

Para o progressivismo de Dewey (1975) as escolas são meios organizados intencionalmente para o fim expresso de influir moral e mentalmente sobre os seus membros. Para alcançar tal objetivo, a escola precisa cumprir três objetivos principais.

Em primeiro lugar, deve promover um ambiente simplificado, para permitir o acesso da criança. O mundo e a civilização, para Dewey, se tornaram coisas muito complexas a partir de uma série de artes, de ciências e de instituições. Somente anos de estudos possibilitariam uma plena compreensão dessa complexidade. Portanto, a escola deve simplificar esse ambiente complexo para um possível conhecimento desse todo.

Em segundo lugar, a escola deve ser um meio purificado. Ou seja, onde os aspectos maléficos do ambiente social sejam eliminados. A escola não pode perpetuar os defeitos da sociedade.

Em terceiro lugar, deve promover um ambiente de integração social. A escola deve prezar pela harmonização de tendências conflituosas e pela tolerância inteligente e hospitaleira.

Para Dewey (1975) o fim da educação é levar os educandos a ter as mesmas ideias e concepções que prevalecem entre os adultos. Através desse controle social que permite a compreensão comum dos objetos, acontecimentos e atos é possível habilitar os educandos para a participação efetiva nas atividades associadas. Portanto, a escola deve ser um local onde, a partir de uma situação real da vida cotidiana, indivíduo e sociedade constituam uma unidade orgânica e não algo isolado para preparar o indivíduo. É dentro desse argumento que Dewey defende a valorização das experiências dos estudantes. Apenas com a valorização das experiências de vida e com a reorganização destas no ambiente escolar será possível alcançar o fim educativo.

As perspectivas trazidas anteriormente também são comumente englobadas sob a categoria de teorias tradicionais. Pode-se dizer que há alguns elementos comuns a essas três perspectivas (acadêmica, instrumental e progressivista). Em todas o currículo é algo prescritivo, visto como um planejamento das atividades da escola segundo critérios objetivos e científicos.

Além disso, podemos dizer que essas concepções prezam pela harmonia e progresso da sociedade e dentro deste contexto a escola possui um caráter central

de formação. Esta concepção vai ser duramente criticada pelas intituladas perspectivas/teorias críticas do currículo.

1.4.1

Perspectiva Crítica

Os movimentos de contestação às teorias que debatemos anteriormente tiveram início na década de 60. Um período de questionamentos e problematizações sobre diversas questões culturais, políticas, sociais, econômicas, educacionais, etc.

Essas perspectivas que chamamos de críticas englobam diversos movimentos com proposições teórico-práticas distintas, mas que se relacionam na problematização às perspectivas acadêmicas, instrumental e progressivista. Para estes movimentos, as abordagens científicas do currículo, ao fomentarem a harmonia social e o progresso, buscavam criar um controle social a partir da escola e da inculcação de valores dominantes da sociedade. Em suma, a escola funciona como um aparato de controle social e o currículo escolar seria a expressão e a organização desse controle.

Algumas abordagens críticas que podemos citar são: as teorias críticas de cunho marxista, as teorias que sinalizam a reprodução cultural, a Nova Sociologia da Educação (NSE) e a fenomenologia.

Nas obras marxistas, a divisão social decisiva é a que existe entre classes e o papel da escola consiste em preparar as pessoas para os diferentes lugares de trabalho nessa divisão. A ideia central é a de que a escola é peça-chave na reprodução de uma sociedade de classes ao inculcar valores das classes dominantes (SILVA, 2005).

Autores como Althusser em “A ideologia e os aparelhos Ideológicos de Estado” de 1970, Bowles e Gintis em “A escola capitalista na América” de 1976 e Baudelot e Stablet em “A escola capitalista na França” de 1971 são alguns referenciais desse movimento.

Sob a perspectiva da “reprodução cultural” de Bordieu e Passeron, diferentemente das análises marxistas, a escola não inculca valores e modos de pensamentos dominantes.

Ela se limita, ao usar um código de transmissão cultural no qual apenas as crianças e jovens da classe dominante já foram iniciados no ambiente da família, a permitir a continuação desses no jogo da cultura e a confirmar a exclusão dos filhos de pais das classes subordinadas. É naturalmente central nesse processo a transmissão da ideia de que essa exclusão não se dá por nenhum ato de imposição bruta e visível, mas por incapacidade de alguns de vencer numa corrida meritocrática, a da carreira escola, que é fundamentalmente justa e igualitária. (SILVA, 1990. p. 4)

Ou seja, através dessa transmissão a acumulação e legitimação escolar de diferentes capitais familiares também permitem que a escola exclua, sobretudo, os situados mais próximos ao polo inferior do campo social, e contribua para a reprodução de uma sociedade de classes.

Na década de 70, mais especificamente na Inglaterra, surgiu um movimento que tinha como objetivo pensar a elaboração curricular e os seus aspectos ideológicos e hegemônicos. Essa corrente ficou conhecida como “Nova Sociologia da Educação” (NSE) e coloca como debate central da discussão sociológica a problematização dos currículos escolares.

Segundo Silva (1990), ao contrário das outras orientações, nas quais o processo de estratificação social é central, na NSE o processo fundamental a ser analisado é o da estratificação do conhecimento escolar. Ou seja, a NSE coloca em questão o processo de seleção que define os conteúdos considerados dignos de serem transmitidos na escola. O trabalho de Michael Young de 1971 “Conhecimento e controle: novas direções para a sociologia da educação” é um dos expoentes desse movimento.

Neste sentido, as contribuições de Michael Apple tornaram-se fundamentais para compreensão de que o currículo escolar é um objeto de disputa política. Segundo Lopes e Macedo (2011), Apple defende a correspondência entre dominação econômica e cultural, como os reprodutivistas, mas ao retomar os conceitos de hegemonia e ideologia como forma de compreender a ação educacional o autor passa a questionar as interações existentes dentro da sala de aula e problematiza de que forma essas interações constituem determinadas relações de poder.

É dentro dessa argumentação que o autor reformula o conceito de currículo oculto, anteriormente defendido por Philip Jackson. Segundo Lopes e Macedo (2011), o autor reformula o conceito para dar conta das diversas relações de poder que existem dentro dos currículos formais. Ou seja

Defende que subjaz ao currículo formal, e ao que acontece na escola, um currículo oculto, em que se escondem as relações de poder que estão na base das supostas escolhas curriculares, sejam elas em relação ao conhecimento, sejam no que diz respeito aos procedimentos que cotidianamente são reforçados pelas escolhas curriculares. (LOPES; MACEDO, 2011. p. 32)

O movimento da fenomenologia constituiu-se como uma outra vertente crítica às teorias tradicionais de currículo na década de 70. Os teóricos dessa vertente defendem uma concepção de currículo que está além da compreensão de determinados saberes socialmente prescritos e defendem um currículo aberto às experiências dos sujeitos.

O argumento fenomenológico se diferencia das outras perspectivas críticas ao destacar a importância do sujeito na constituição do currículo. Segundo Lopes e Macedo (2011), para os teóricos da fenomenologia, a ênfase no caráter social das outras teorias críticas torna o pensamento crítico desmobilizante, uma vez que o indivíduo está preso à estrutura de controle social.

William Pinar consolidou-se como um dos autores mais importantes da fenomenologia em 1975. O autor define que o currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo e que deve considerar que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua biografia. O currículo, neste contexto, deve proporcionar ao sujeito formas de entender a natureza dessa experiência: o mundo-da-vida. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 35).

Ao trazer o indivíduo para o foco da discussão sobre currículo, a fenomenologia faz uma dura crítica às teorias tradicionais, mas também denuncia o caráter pessimista e desmobilizador das teorias críticas reprodutivistas.

Ao falarmos sobre a vertente fenomenológica e a importância atribuída aos sujeitos no debate sobre currículo, não podemos deixar de falar sobre o lugar de Paulo Freire nas teorias críticas de currículo.

Segundo Lopes e Macedo (2011), Freire possui uma influência marxista, mas construiu uma teoria bastante eclética que mescla elementos da fenomenologia e do existencialismo. Para as autoras, o autor é uma das mais importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do “mundo-da-vida” dos indivíduos que convivem na escola (LOPES & MACEDO, 2011, p. 34).

A obra expoente do autor e que evidencia esse ecletismo é a “Pedagogia do oprimido” de 1970. Ao utilizar os conceitos “opressor x oprimido”, Paulo Freire evidencia seu tom marxista e desenvolve como uma determinada concepção curricular e de educação perpetuam desigualdades sociais – a chamada educação bancária. Esse argumento o aproxima, de certo modo, aos teóricos da reprodução na mesma medida em que se afasta destes, pois o autor propõe que através de uma

pedagogia crítica e baseada no diálogo, seja possível ir contra essa reprodução/hegemonia. É o espaço de (re)ação do sujeito, a resistência.

Sendo assim, é preciso pensar uma educação que não esteja baseada na transmissão de conteúdos ou organização básica dos conhecimentos, mas que esteja baseada na interação entre os sujeitos. Esta interação, segundo Lopes e Macedo (2011), começaria na própria decisão dos conteúdos em torno do diálogo estabelecido.

A pedagogia crítica defendida por Paulo Freire serviu de base para outros autores que questionam o “pessimismo pedagógico” desenvolvido pelas teorias reprodutivistas. As teorias da resistência são um exemplo de como a pedagogia crítica freiriana ganhou um espaço importante no debate sobre as teorias de currículo, sobre os distintos papéis da escola.

1.4.2 **Perspectivas pós-críticas**

A interpretação trazida pelas teorias críticas do currículo permite pensar como o currículo e a escola atuam no processo de manutenção das desigualdades sociais e na perpetuação de uma sociedade de classes. Logo, para estas perspectivas a relação entre educação e classe são enfatizadas de forma mais contundente.

As teorias que chamaremos aqui de pós-críticas constituem um corpo bastante heterogêneo, mas que diferenciam-se das anteriores por analisarem questões que não estejam relacionadas exclusivamente ao recorte de classe e na sua (re)produção.

As teorias pós-críticas estão diretamente ligadas com a concepção de um currículo *multiculturalista*. Essa perspectiva vai contra um modelo de currículo considerado “superior” e dominante que privilegia uma cultura branca, masculina, eurocêntrica e heterossexual. Desse modo, há um movimento que advoga temáticas ligadas a questão étnico-racial, feminista e de movimentos sociais distintos que disputa o espaço de representatividade de diversas culturas consideradas “dominadas”.

Esse movimento possui duas perspectivas: uma “liberal” ou “humanista” e outras “mais críticas”. Segundo Silva (2005) a linha liberal defende uma ideia de tolerância, respeito e convivência pacífica entre as culturas. Já as visões “mais

críticas” questionam essa perspectiva, pois as diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente das relações de poder.

Essa perspectiva crítica de multiculturalismo está dividida em duas concepções: uma “materialista” e uma “pós-estruturalista”. Na perspectiva “pós-estruturalista” essas diferenças não são características naturais. Logo, são produzidas discursivamente e só fazem sentido nos processos linguísticos de significação. Já na perspectiva “materialista”, inspirada no marxismo, enfatizam-se os processos institucionais, econômicos, e estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdades baseados na diferença cultural (SILVA, 2005).

Essa perspectiva multiculturalista possui uma forte aproximação com as perspectivas críticas do currículo, porém não reduz as relações de poder existentes no currículo à variável de “classe”. Existiriam, portanto, outras dinâmicas nesta relação como as de gênero, raça e sexualidade.

Podemos sintetizar o debate sobre o currículo na ênfase que estas perspectivas dão sobre determinadas questões. O tipo de conhecimento a ser considerado como o conhecimento ideal para a constituição do currículo é debatido até mesmo nas teorias tradicionais (acadêmica, instrumental e progressivista). O que as une é a concepção de uma escola harmônica e que deve cumprir determinados objetivos.

A perspectiva crítica também se constitui como um corpo bastante heterogêneo, mas que é unificado pela concepção de que o currículo é um objeto de poder e disputa na (re)produção de uma sociedade de classes. Existiriam, portanto, uma série de conhecimentos que são valorizados em detrimento de outros para a manutenção social. A crítica às concepções tradicionais repousa nesse alerta de que a escola e o currículo desenvolvido por ela é um instrumento poderoso para o controle social e perpetuação do *statuo quo*.

As teorias pós-críticas abrangem uma série de concepções que em parte corroboram com a perspectiva crítica, mas que trazem outras variáveis a serem analisadas como as questões de gênero, raça e sexualidade. Contudo, acreditamos que as teorias pós-críticas com o viés pós-estruturalista possuem um diferencial analítico e que nos dá ferramentas mais profícuas de interpretação sobre o currículo e sobre o papel da escola.

Segundo Silva (2005), aquilo que podemos definir como pós-estruturalismo deve a sua definição aos trabalhos de Foucault e Derrida. A contribuição de Foucault está na transformação que o filósofo fez sobre a noção de poder.

Essa definição diferenciada está em uma das precauções metodológicas para compreensão do poder trazidas pelo autor. Segundo Foucault (2018)

não podemos tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder - desde que não seja considerado de muito longe - não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou bem. O poder só funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação. (FOUCAULT, 2018. p. 284)

Portanto, seguindo uma outra citação do autor, onde há poder ele se exerce. Para Silva (2005), poderíamos caracterizar uma interpretação sob o viés pós-estruturalista na área do currículo através de duas atitudes: enfatizar a indeterminação e incerteza sobre questões do conhecimento, pois o significado não é algo pré-existente, mas construído culturalmente e socialmente. O importante é analisar as relações de poder envolvidas na sua produção; e desconfiar das definições filosóficas de verdade, pois são essas noções de conhecimento que definem e moldam o currículo contemporâneo (SILVA, 2005. p. 123).

Segundo Lopes e Macedo (2011) estamos falando de uma disputa de significados na escola. Essa disputa, segundo as autoras, não é restrita à escola, mas vincula-se a todo um processo social que tem a escola como lócus de poder importante.

Devemos frisar que, a partir da perspectiva foucaultiana, o poder não é algo estritamente repressivo. O autor defende que se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, ele não seria obedecido. Logo, o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele produz coisas, induz ao prazer, forma saber e produz discurso (FOUCAULT, 2018).

Acreditamos que as teorias de currículo debatidas até aqui e a concepção de poder pós-estruturalista foucaultiana podem nos auxiliar a compreender as diversas concepções sobre a escola da prisão de professores que atuam nesta modalidade de ensino.

Contudo, para pensarmos a escola da prisão devemos primeiramente pensar a instituição que a cerca e o papel que cumpre na sociedade. A prisão é uma instituição extremamente complexa e que também é definida a partir da disputa de seu significado. Entenderemos um pouco dessa disputa no próximo capítulo.

2

A Prisão sob uma análise crítica

2.1

O direito penal em questão

Pensar a educação em espaços de privação de liberdade sem pensar a instituição prisional e as normas que a instituem e possibilitam seu funcionamento é algo inviável. Acreditamos que estas instituições estão intimamente ligadas e são palco de diversos conflitos cotidianos de dimensões materiais e simbólicas.

Isto posto, para compreendermos o papel que a escola possa assumir dentro do cárcere, devemos compreender o que é a prisão e as diferentes abordagens que a define. Nesse sentido, devemos visitar algumas definições sobre o direito penal e a criminologia.

Segundo Batista (2007), direito penal é o conjunto de normas jurídicas que preveem os crimes e lhes cominam sanções, bem como disciplinam a incidência e validade de tais normas, a estrutura geral do crime, e a explicação e execução das sanções cominadas. Esse conjunto de normas jurídicas é acompanhado por outros conjuntos como o direito processual penal, a organização judiciária, a lei de execução penal, regulamentos penitenciários, etc.

Já o sistema penal se configura como um grupo de instituições, que segundo regras jurídicas, tem como finalidade realizar o direito penal. Essas instituições são: a instituição policial, a instituição judiciária e a instituição penitenciária (BATISTA, 2007, p 25). Em tese, esse sistema apresenta-se como igualitário, ao atingir igualmente as pessoas devido às suas condutas; justo, ao buscar prevenir os delitos e intervindo em casos de necessidade; e comprometido com proteção da dignidade humana.

Castro (1983) define a Criminologia como a atividade intelectual que estuda os processos de criação de normas penais e das normas sociais que estão relacionadas com o comportamento desviante; os processos de infração e de desvio destas normas; e a reação social formalizada ou não, que aquelas infrações ou desvios tenham provocado. Ou seja, para a autora a Criminologia engloba três ramos: 1) a Sociologia do Direito Penal e do comportamento desviante; 2) A

etiologia do comportamento delitivo e do comportamento desviante; 3) A reação social, que compreende a parte da psicologia social, à prevenção, à penologia e a análise das instituições. Além disso, a Criminologia teria como estudo outros processos marginais aos códigos penais. São alguns deles: fenômenos comportamentais e psicossociais no âmbito jurídico; e as normas culturais, como o chamado comportamento desviante.

Contudo, essa concepção adotada por Castro (1983) é uma definição pertencente à Criminologia Crítica desenvolvida em meados do século XX, em oposição ao modelo Tradicional ou Positivista da Criminologia, que iremos abordar a seguir.

2.1.1 Criminologia Positivista

O modelo positivista do século XIX contrapõe o modelo instituído à escola clássica do Direito Penal e deu origem ao primeiro modelo de estudo criminológico. A grande contribuição desse modelo foi olhar, pela primeira vez, para a figura do homem “delinquente”. O que possibilitou, segundo Castro (1983), o despertar de um novo interesse em conhecer a realidade social, ainda que de forma parcial e oficialmente dada.

Essa corrente de pensamento liderada pela escola italiana de Lombroso, Ferri e Garófalo possuía uma série de concepções que colocou em questão suas premissas. O caráter cientificista da Escola Positivista criminológica ignora qualquer fator exterior ao mundo do delinquente e o único problema a ser tratado é o infrator, que ao confrontar a lei assume sua anormalidade. Ou seja, não interessa questionar a lei, quem a colocou ali, o que significa, para quem e a quem serve ou como opera. O único objetivo é pensar maneiras de adequar o delinquente a um determinado modelo de sociedade; modificá-lo, readaptá-lo e ressocializá-lo segundo valores da “realidade oficial”, que é a única autêntica para este modelo (CASTRO, 1983.p 6).

Segundo Carvalho (2008) é possível criticar essa Escola criminológica por: a) estar demarcada pelos saberes sanitaristas psiquiátricos e psicológicos; b) ter adquirido feição essencialmente institucional com o direito penal; c) reproduzir concepção patológica do crime e do criminoso e, em decorrência; d) operar sua demonização (CARVALHO, 2008. p. 13).

Castro (1983) afirma que o positivismo foi visto como uma corrente renovadora do Direito Penal por muito tempo, mas é, possivelmente, o pior fardo que a ciência criminológica teve que carregar, porque retardou a sua evolução crítica por muitos anos.

Segundo Batista (2007), a Escola criminológica positivista ao não questionar a construção política do direito penal (como, por quê, e para quê se ameaçam penalmente determinadas condutas, e não outras, que atingem determinados interesses, e não outros, com o resultado prático, estatisticamente demonstrável, de se alcançar sempre pessoas de determinada classe, e não de outra), nem a aparição social de comportamentos desviantes (seja pelo silêncio estratégico do legislador, que não converte aquilo que a maioria desaprova – desviante – em delituoso, seja pelo descompasso que entre vetustas bases morais, a partir das quais se instalaram instrumentos de controle social, e sua incessante transformação histórica, seja até pela própria etiologia enquanto processo social individualizável, nem a reação social (desde as representações do delito, do desvio, da pena e do sistema penal, dispersas no movimento social, ou sinalizadas na opinião pública e nos meios de comunicação, até os exames das funções, aparentes e ocultas, que a pena desempenha, nomeadamente a pena privativa de liberdade, tal como existe e é executada pelas diversas que dela participam); quando a Criminologia positivista não questiona nada disso, ela cumpre um importante papel político, de legitimação da ordem estabelecida (BATISTA, 2007. p. 30).

É dentro desse contexto que surge a Nova Criminologia, a crítica ao direito penal e ao sistema penal moderno. Contudo, antes de falarmos sobre a Criminologia crítica, devemos visitar alguns autores-chave que irão influenciar diretamente nesse movimento de crítica ao sistema penal e à prisão como instituição punitiva.

2.2.2

As pesquisas sobre a prisão moderna nas Ciências Sociais

Em 1975, na sua obra “Vigiar e Punir”, o filósofo francês Michel Foucault traçou um panorama das alterações e readaptações do poder punitivo na sociedade desde a Idade Média até a modernidade. Foucault (1998) centraliza o seu argumento no processo de dominação do corpo e da alma através de diversas violências físicas e simbólicas que acabam por docilizar os corpos afetados nos sistemas punitivos.

Segundo Foucault (1998), para entendermos as metamorfoses dos métodos punitivos deve-se abandonar a concepção de que a penalidade é apenas uma maneira de reprimir os delitos. Para o autor, esses sistemas punitivos, sendo a prisão um deles, devem ser recolocados em uma “economia política” do corpo, pois ainda que não se utilize de castigos violentos ou sangrentos, como o suplício da idade

média, mas métodos “suaves” de trancar ou corrigir, é sempre do corpo e das suas forças e utilidades docilizadas que se trata.

Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (FOUCAULT, 1998.p 29.)

Portanto, o fim do suplício e as reformas dos modelos punitivos são apenas algumas mudanças que buscam manter tais relações de poder e o controle social. Um exemplo desenvolvido pelo autor dessa reforma da “economia política” dos corpos é a mudança do discurso de “humanização” da prisão como sistema punitivo no fim do século XVIII, e meados do XIX, com o advento da revolução industrial e suas consequências econômicas.

Para o autor, a prisão e suas ferramentas de coerção conseguiram imediata solidez devido às “novas” supostas características que possuía e que atendia às demandas da sociedade moderna.

Através de um duplo funcionamento jurídico-econômico e técnico-disciplinar a prisão se tornou a forma mais civilizada das penas, pois é considerada, segundo aqueles que a defendem, um castigo igualitário ao tirar a liberdade, um direito de todos; um instrumento de reparação e retreinamento; e uma forma de punição e de “pagar a dívida”, no sentido econômico da expressão. Segundo Foucault (1998), há uma forma-salário da prisão que constitui, nas sociedades industriais, sua obviedade econômica. Uma obviedade econômico-moral que contabiliza os castigos em dias, em meses, em anos e estabelece equivalências qualitativas delitos-duração. Logo, a prisão é “natural” como é “natural” na nossa sociedade o uso do tempo para medir as trocas (FOUCAULT, 1998, p 261).

Para Foucault (1998), citando Baltard, as prisões são “instituições completas e austeras”, configurando assim um aparelho disciplinar exaustivo. Sua completude provém de tomar a seu cargo todos os aspectos do indivíduo, seu treinamento físico, sua aptidão para o trabalho, seu comportamento cotidiano, sua atitude moral, suas disposições e, muito mais que todas as outras instituições punitivas, ela é onidisciplinar. O processo de disciplina é incessante através dos princípios básicos do “isolamento” ligado, geralmente, a produção da solidão; o sofrimento do

isolamento e da solidão que promovem a autorregulação para a reflexão; e o trabalho como técnica de adestramento e ocupação para o infrator.

Em suma, a instituição prisional é a região mais sombria do aparelho de justiça, um local onde o castigo pode funcionar em plena luz como função terapêutica tendo como principal objetivo punir e docilizar os corpos.

Dentro desta concepção “completa” das instituições punitivas, temos uma outra teorização-chave nas Ciências Sociais. O trabalho de Erving Goffman “Manicômios, prisões e conventos” de 1961, enfatiza o conceito de instituições totais para definir as características dessas instituições sociais. Diferentemente de Foucault (1998) com a sua abordagem estruturalista, Goffman (1961) utiliza uma abordagem interacionista para pensar esses estabelecimentos sociais.

Para este último, uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada (GOFFMAN, 1961. p.11).

Dentro desse contexto, existem cinco categorias distintas de “instituição total”: 1) As instituições criadas para cuidar de pessoas incapazes e inofensivas, como casas para cegos, órfãos e indigentes; 2) Instituições criadas para cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas e que são também uma ameaça à comunidade de maneira não-intencional, como sanatórios e manicômios; 3) Instituições organizadas para proteger a comunidade contra perigos intencionais, e o bem estar das pessoas isoladas não constitui o problema imediato, é o caso das cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra e campos de concentração; 4) Instituições estabelecidas com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho e que se justificam através de fundamentos, como quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho, colônias e grandes mansões (no caso do corpo dirigido de funcionários); 5) Instituições destinadas a servir de refúgio e instrução religiosa, como abadias, mosteiros conventos etc. (GOFFMAN, 1961, p. 16-17)

Para o autor, o que distingue essas instituições totais é o grau de intensidade de determinadas características. A prisão é um caso evidente de maximização dos instrumentos de fechamento.

Goffman (1961) afirma que existem disposições básicas do indivíduo na sociedade moderna como dormir, brincar e trabalhar em diversos lugares com

diversas pessoas sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral. A centralidade das instituições totais é romper com essas disposições básicas. Ou seja, os aspectos da vida são realizados em um mesmo local, sob uma única forma de autoridade e com um plano racional estabelecido. A vida diária do indivíduo é realizada na companhia de um grande grupo de pessoas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer a mesma coisa em horários estabelecidos.

Nas instituições totais, existe um modelo básico de administração: um grande grupo controlado e um pequeno grupo supervisor, “o mundo do internado” e o “mundo da equipe dirigente”. Esse caráter binário possibilita a criação de uma teia de relações e interações simbólicas que influenciam no cotidiano da instituição, nas diversas mortificações do “Eu”, desse corpo de internados. São algumas dessas modificações: a perda do nome, a obediência obrigatória, a perda dos bens materiais, a desfiguração pessoal etc.

Nesse sentido, Goffman busca analisar as pequenas vicissitudes das instituições totais e seus processos de interação. Com isso, o autor apresenta uma série de estratégias adaptativas, do grupo de internados, ao contexto institucional e aos seus mecanismos de “reforma do indivíduo” como o afastamento da realidade, intransigência perante o aparelho institucional, a “conversão” ao modelo imposto, a criação de solidariedade entre os internados, etc.

Sendo assim, a grande contribuição de Goffman para os estudos sobre a prisão é a ideia de que as instituições totais são também instituições sociais que possuem uma lógica própria, cheia de estratégias de sobrevivência e formas de ganho entre o mundo do internado e o mundo dirigente. Contudo, são instituições isoladas que buscam separar o indivíduo da sociedade com a finalidade de protegê-la, possuem sua completude e barreira com o mundo exterior.

Nesse aspecto, os trabalhos citados anteriormente, principalmente os de Foucault e Goffman, que fazem uma crítica ao modelo prisional, influenciaram o desenvolvimento da chamada Criminologia Crítica do direito penal. Wacquant (2001; 2010) é influenciado por essa Escola criminológica ao mesmo tempo em que está inserido no debate.

Segundo Batista (2007), a Criminologia Crítica, ao contrário da Criminologia Tradicional, não aceita o direito penal de forma inquestionável, mas investiga o porquê e para quem (em ambas as direções: contra e a favor de quem) se elaborou determinado código e não outro. A Criminologia Crítica não se limita às definições

legais de crime impostas por um corpo político hegemônico. Ela insere o sistema penal – e sua base normativa, o direito penal – na disciplina de uma sociedade de classes historicamente determinada e trata de investigar, no discurso penal, as funções ideológicas de proclamar uma igualdade e neutralidade desmentidas pela prática.

Cabe ressaltar que não estamos falando de um movimento homogêneo. Esse movimento de contestação possui uma enorme variedade de interpretações e proposições de escolas teóricas distintas. Nesta pesquisa, não temos o objetivo de dissertar sobre todas as correntes teóricas da Criminologia Crítica, mas apresentar suas concepções gerais e desenvolver os pensamentos de um dos expoentes desse movimento: Alessandro Baratta.

A partir das contribuições da Sociologia e da Criminologia Crítica, e suas diversas vertentes, existem três proposições básicas que constituem a negação radical do mito do direito penal como igual. Esse mito da igualdade refere-se às concepções de que o direito penal protege igualmente todos os cidadãos contra ofensas aos bens essenciais e que a lei penal é igual para todos. As proposições da vertente crítica são justamente o oposto: a) O direito penal não defende todos e somente os bens essenciais, nos quais estão igualmente interessados todos os cidadãos, e quando pune as ofensas aos bens essenciais o faz com intensidade desigual e de modo fragmentário; b) a lei penal não é igual para todos, o status de criminoso é distribuído de modo desigual entre os indivíduos; c) o grau efetivo de tutela e a distribuição do status de criminoso é independente da danosidade social das ações e da gravidade das infrações à lei, no sentido de que estas não constituem a variável principal da reação criminalizante e da sua intensidade (BARATTA, 2002, p. 162).

No que diz respeito ao cárcere, Baratta (2002) aponta que o papel desta instituição na produção de indivíduos desiguais é essencial na ordem capitalista moderna. Segundo o sociólogo e jurista italiano,

o cárcere produz, recrutando-o principalmente das zonas mais depauperadas da sociedade, um setor de marginalizados sociais particularmente qualificado para a intervenção estigmatizante do sistema punitivo do sistema punitivo do Estado e para a realização daqueles processos que, ao nível da interação social e da opinião pública, são ativados pela pena, e contribuem para realizar o seu efeito marginalizador e atomizante. (BARATTA, 2002, p. 167)

Desse modo, corroborando com o argumento de Foucault (1998), Baratta (2002) aponta que este setor qualificado, segundo o conceito marxista, de “exército industrial de reserva” cumpre diversas funções dentro do sistema de controle social capitalista como ser desvalorizado na dinâmica do mercado de trabalho e até mesmo na função ilegal de circulação de capital, como peão na indústria do crime.

Baratta (2002) sugere algumas indicações estratégicas para uma “política criminal” das classes subalternas, pois são estas as atingidas, em grande maioria, por esse sistema penal calcado na reprodução de desigualdades. São elas: a) A elaboração de uma *política criminal alternativa*, que rejeita o direito penal conservador e realiza reformas sociais e institucionais significativas, prezando o fim de uma sociedade de classes; b) Orientar os mecanismos de criminalização para o confronto da criminalidade econômica (desvios de dinheiro dos órgãos do Estado). Despenalizar inúmeros setores dos códigos penais com caráter autoritário (aborto, alguns delitos contra a imoralidade pública, contra a personalidade do estado, etc.); c) Derrubar os muros do cárcere, como ocorreu com os manicômios. Esse processo passa por etapas como o alargamento das medidas alternativas e uma reavaliação em todos os sentidos do trabalho carcerário. Porém, o mais importante é a abertura do cárcere para a sociedade e buscar limitar, através da cooperação com organizações, as consequências do cárcere na divisão artificial de classe; d) Transformar a questão criminal em algo de discussão em massa na sociedade trabalhadora. Conscientizar todos os segmentos sociais de que a questão da criminalidade é um problema de todos e não legitimar a face punitiva do Estado através do lema “lei e ordem” (BARATTA, 2002, p. 200-205).

Baratta (2002) é apenas um dos autores considerados importantes para a Criminologia Crítica e podemos observar em seu argumento, e nesta vertente, o viés crítico marxista de sua interpretação sobre o sistema prisional instituído.

Além de se basear no referencial teórico marxista, Baratta é influenciado pelos trabalhos citados no início deste capítulo – Foucault (1998) e Goffman (1961). O autor acredita que o sistema penal, e consequentemente a prisão, tem o viés reformista, estigmatizador e funciona como uma forma de controle social da pobreza. As proposições de Alessandro Baratta nos possibilitam repensar o modelo do sistema penal moderno e “a quem” esse sistema está servindo. Dentro do mesmo

argumento do controle social da pobreza, Wacquant (2001;2010) traz importantes contribuições.

Em uma perspectiva muito próxima de Foucault (1975), no que diz respeito ao caráter punitivo da prisão, e próximo ao argumento de Baratta (2002), em relação ao controle social da pobreza, a obra do sociólogo Loic Wacquant, “As prisões da miséria” (2001), tem como objetivo evidenciar o papel da penalidade neoliberal na produção de uma delinquência que é vista como inimiga pública. Há neste contexto, uma grande influência da estrutura econômica no processo de encarceramento em massa na modernidade.

Esse processo acontece porque as elites do Estado, tendo se convertido à ideologia do mercado total vinda dos Estados Unidos, diminuem suas prerrogativas na frente econômica e social que é preciso aumentar e reforçar suas missões em matéria de “segurança”, subitamente relegada à mera dimensão criminal (WACQUANT, 2001).

O autor afirma ainda que essa política de “segurança” neoliberal é mais sedutora em países com mais desigualdades de condições e de oportunidades de vida e desprovidos de tradição democrática e de instituições capazes de amortecer os choques pela mutação do trabalho e do indivíduo no limiar do novo século (WACQUANT, 2001). O efeito cruel das políticas neoliberais que estipulam o fim do *welfare state* e impõem o *workfare state* criam o clima de insegurança social. Esse fenômeno está diretamente ligado à consolidação de um Estado penal punitivo que passa a assumir a chamada “tolerância zero” – um mito acadêmico sinalizado por Wacquant – sobre qualquer tipo de criminalidade.

Desse modo, não foi tanto a criminalidade que mudou, mas o olhar que a sociedade passou a ter sobre algumas ilegalidades de visibilidade pública. No final das contas, é sobre as populações deserdadas e desamparadas, pela sua origem social, que começaram a recair a suspeita de crimes.

Portanto, as mudanças econômicas ocorridas a partir dos anos finais do século XX influenciaram diretamente as políticas de segurança e as concepções e interpretações relativas aos princípios do direito penal. Para Wacquant (2010), a severidade penal é apresentada como uma opção saudável, um reflexo indispensável de autodefesa do corpo social ameaçado pela gangrena da criminalidade, qualquer que seja sua gravidade. Nesse sentido, a experiência norte-

americana da “guerra contra o crime” se tornou referencial teórico e a grande inspiração para o endurecimento generalizado das penas.

O autor busca explicar como essa concepção criminológica é autoritária e tem como um único fim criminalizar a pobreza. Fatores como a crescente desigualdade social que atrai jovens para o chamado “mercado de pilhagem” das ruas; o uso rotineiro da violência policial, que segundo o autor inscreve-se em uma tradição nacional multissecular de controle dos miseráveis pela força, tradição oriunda da escravidão e dos conflitos agrários, que se viu fortalecida por duas décadas de ditadura militar, quando a luta contra a “subversão interna” se disfarçou em repressão aos delinquentes (WACQUANT, 2001); o recorte da hierarquia de classes e da estratificação étnico-racial e a discriminação baseada na cor, onde é possível perceber que pessoas negras são punidas com penas mais severas e pesadas que seus comparsas brancos ao cometerem o mesmo crime. Uma vez atrás das grades ainda são submetidos às condições de detenções mais autoritárias e violentas. Para Wacquant (2001), penalizar a miséria significa “tornar visível” o problema negro e assentar a dominação racial dando-lhe um aval do Estado.

A prisão, para Wacquant (2001;2010), tem como objetivo punir e criminalizar a pobreza, além de servir como uma forma de controle social para as classes desfavorecidas no modelo econômico estabelecido. Desse modo, Wacquant nos permite pensar e criticar a forma como é constituída a execução penal e as concepções que circulam no direito penal. Ao evidenciar a face político-econômica da legislação, o autor põe em xeque as questões filosóficas e morais do sistema penal.

Vimos que o direito penal se constituiu através de pressupostos positivistas do século XIX e utilizou a criminologia tradicional como uma forma de manutenção do sistema. Este modelo tradicional possui raízes firmes nas concepções e nas formulações do direito penal moderno.

A Criminologia Crítica, surgida em meados do século XX, tem como propósito questionar as concepções tradicionais instituídas por esse Sistema Penal – a instituição policial, a instituição judiciária e a instituição penitenciária – como os processos de criminalização seletiva. Além disso, a Criminologia Crítica propõe uma virada completa de mudança de objeto de estudo e de método.

O modelo tradicional positivista dá ênfase na explicação do crime e do comportamento do criminoso, enquanto que a Crítica propõe modelos alternativos de explicação do crime e dá ênfase em fatores político-sociais.

Acreditamos que o referencial teórico crítico seja o mais adequado para se pensar as vicissitudes do sistema penal brasileiro, visto que a nossa legislação, apesar de ser considerada “progressista”, ainda continua criminalizando e encarcerando uma população majoritariamente negra, pobre, jovem e com baixo índice de escolaridade.

Tais perspectivas críticas sobre a prisão e sobre o direito penal irão nos auxiliar a pensar as diversas questões existentes entre a prisão e a escola localizada dentro desses espaços. Sobretudo, os conceitos desenvolvidos por Foucault (1998) sobre o panóptico e a concepção de disciplina e controle; Wacquant (2001;2010) sobre o panoptismo social; e a análise de alguns autores da criminologia crítica sobre as problemáticas do sistema penal e seu caráter disciplinador.

2.2.3

A Lei de Execuções Penais e o Direito Penal Positivista

Para compreendermos como o direito penal brasileiro ainda possui raízes positivistas, vamos analisar um importante normativo constituinte de nosso sistema penal que possui avanços na perspectiva da garantia de direitos, mas que também possui problemáticas, quando analisado por um viés crítico.

A Lei de execuções penais (LEP) – Lei nº 7.210 de 1984 – tem como principal objetivo definir as condições em que o indivíduo condenado cumprirá sua pena. Apesar de ter sido promulgada durante a ditadura militar, em um período de grandes violações aos direitos humanos, a LEP constitui um importante documento de reconhecimento dos presos como sujeitos de direitos. Essa conquista da população privada de liberdade foi fruto de diversas pressões e denúncias internas e de órgãos multilaterais internacionais, aos quais o Brasil é signatário, sobre as situações das condições de execução penal no Brasil.

No artigo 1, da referida lei, diz que a execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado (BRASIL, 2008). Uma vez que busca efetivar tais disposições da sentença, a LEP segue as determinações

do direito penal que atribuem ao cárcere três funções básicas: a função preventiva, a função retributiva e a função ressocializadora.

Portanto, acredita-se que a prisão tem como função proteger a sociedade, punir o indivíduo pelo delito cometido e reeducar o indivíduo para que ele retorne à sociedade de forma integrada. Para alcançar esses objetivos, a LEP segue alguns princípios básicos como: a legalidade, a igualdade, a individualização da pena, a jurisdicionalidade e a garantia dos direitos básicos do ser humano. Logo, ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei – Artigo 3 da LEP. O único direito retirado é o da liberdade.

Nesse sentido, cada princípio trazido pela lei possui uma finalidade na execução penal. Entraremos apenas na questão da assistência educacional e nas questões referentes à educação em espaços de privação de liberdade por ser o tema desta pesquisa

O artigo 10 dispõe que a assistência ao preso é dever do Estado e tem como objetivo prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Segundo o artigo 11, serão oferecidas assistência material; à saúde; jurídica; educacional; social e religiosa.

Podemos dizer que a educação em espaços de privação de liberdade é garantida desde 1984, a partir dos seguintes artigos

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

Art. 18. O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa.

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

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

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

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. (BRASIL, 2008. p.22)

Para o normativo, a educação é uma importante ferramenta de ressocialização do indivíduo, mas não a única. Está entre vários outros tipos assistenciais que devem auxiliar o apenado mesmo quando este se tornar egresso do sistema prisional. Aponta-se também a importância do ensino profissional como uma forma de aperfeiçoamento técnico, a necessidade de integração com entidades públicas e

privadas para oferta de cursos especializados e a importância de bibliotecas no interior desses estabelecimentos.

Só a partir de 2015, com a lei nº 13.163 assinada pela por Dilma Rousseff, é que foram acrescentados o artigo 18-A (BRASIL, 2015) que institui o ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio. Esse ensino deve ser integrado ao sistema estadual e municipal de ensino e deve ser mantido com o apoio da União, não só com recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária (Parágrafo 1º); Os sistemas de ensino oferecerão cursos supletivos de educação de jovens e adultos (Parágrafo 2º); e a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de Educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas (Parágrafo 3º).

Além do artigo 18-A, foi adicionado o artigo 21-A que disserta sobre a formulação do censo penitenciário que deverá apurar o nível de escolaridade dos presos e das presas; a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos (BRASIL, 2015).

A partir da Lei nº 13.163 de 2015, a assistência educacional passou a enfatizar mais uma educação ao longo da vida do indivíduo, valorizando o seu processo formativo. Mas, essa não foi a única mudança feita na LEP que passou a enfatizar mais a importância do processo educativo.

A Lei nº 12.433 de 2011, também assinada por Dilma Rousseff, altera os artigos 126, 127, 128 e 129 e permite que as pessoas presas possam diminuir suas penas (remição) com base nas horas de estudo e não apenas pelo trabalho. A contagem da remição é de 1 dia de pena a cada 12h de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias.

Outras diretrizes da LEP garantem a educação das pessoas privadas de liberdade como o artigo 83 que determina que todo estabelecimento penal deve contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho e prática esportiva (BRASIL, 2015).

A LEP é um importante normativo garantidor de direitos do sujeito preso. Inicialmente, em seu texto de 1984, a educação é colocada como um dos fatores

essenciais para a prevenção ao delito e para a ressocialização do indivíduo à sociedade. A partir de 2011, com algumas alterações da LEP, podemos verificar um incentivo governamental ainda maior em relação à educação de pessoas presas e que valoriza o processo formativo do indivíduo durante toda a sua trajetória, principalmente ao estar em liberdade.

Contudo, como sinalizamos anteriormente, a Lei de Execuções Penais possui suas contradições. Segundo Faceira (2013), o processo de cumprimento da execução da pena previsto em lei é de cunho positivista, individualizando o crime, a pena e considerando a perspectiva do tratamento e de reabilitação social.

Faceira (2013) aponta que além de viabilizar o acesso concreto e material a diversos serviços, essa legislação produz e reproduz ideologicamente valores, concepções, pensamentos, visões de homem e de mundo. Portanto, de um lado, garante-se o direito, do outro, o regula como uma forma de controle social.

Outra contradição apontada por Faceira (2013) presente no normativo e evidente no cotidiano prisional são os binômios direito/benefício; cidadão/beneficiário; benefício/disciplina. Segundo a autora

O direito às assistências, previstos na LEP, são efetivados no campo empírico da execução penal como ações de benemerência e favorecimento aos presos, que possuem *bom índice de comportamento e disciplina*. Nesse sentido, o direito não adquire *status* de cidadania, uma vez que sua operacionalização depende das estruturas física e humana do ambiente prisional; além de serem associadas à condição de disciplina dos presos (FACEIRA, 2013, p. 80).

Portanto, a educação de pessoas em situação de privação de liberdade está dentro desse contexto de disputa e complexidades. Por um lado, ela é um direito fundamental garantido, mas que ao mesmo tempo está submetida a uma lógica interna de uma instituição punitiva e baseada em pressupostos positivistas e de controle social. É justamente essa complexidade que nos mobilizou a investigar as perspectivas dos docentes sobre a educação dentro do cárcere e que serão desenvolvidas no capítulo quatro.

Além da LEP, diversos outros normativos garantem o direito à educação de jovens e adultos privados de liberdade. Analisaremos esses documentos a seguir.

3

Os marcos legais e operacionais que garantem a EJA em espaços de privação de liberdade

Este capítulo tem como principal objetivo compreender os marcos legais que instituem a EJA em espaços de privação de liberdade no Brasil e, especificamente, no estado do Rio de Janeiro onde a pesquisa será realizada. Além dos marcos legais, trataremos exemplos de alguns marcos operacionais dessa modalidade de ensino. Ao analisarmos os documentos, podemos perceber que o Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional (PEESP) possui uma grande importância e, consequentemente, os projetos político-pedagógicos de cada instituição. Em linhas gerais, analisaremos as concepções pedagógicas existentes nos marcos legais que instituem a EJA no sistema prisional.

Buscamos, nesta pesquisa, debater sobre os marcos legais e operacionais nacionais que garantem a educação de jovens e adultos em privação de liberdade. Entretanto, não podemos deixar de frisar que existem diversos documentos internacionais que formulam a agenda para a constituição dessas políticas em nível global e que precisam ser analisados de forma crítica em outras pesquisas.³

3.1

Educação para todos – Constituição Federal, LDBEN e PNE's

A constituição Federal de 1988, também chamada de “Constituição Cidadã” por garantir uma série de direitos sociais após um longo período de lutas políticas, é o principal documento que garante o direito à educação para todos.

A Constituição Federal Brasileira (1988) garante, no artigo 205, a educação como direito de *todos* e como dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, o Art. 206 aponta a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola como um dos princípios básicos que servirá de base para o ensino.

Dentro desse contexto, a educação de jovens e adultos em situação de restrição ou privação de liberdade enquadra-se como direito básico. Não estamos

³ Noma e Boiago (2010) fazem uma interessante análise sobre estes documentos.

falando em apenas uma assistência ou uma forma de benefício, trata-se de um direito inalienável.

A Constituição Federal não disserta especificamente sobre qual modelo de educação deve ser ministrado devido ao terceiro princípio desenvolvido pelo art. 206 que é “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. Mas no que diz respeito ao currículo, o art. 210 aponta a necessidade de se fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394 de 1996 foi promulgada pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e tem como objetivo regulamentar e direcionar o sistema educacional brasileiro.

A LDBEN define o conceito de educação de forma bastante ampla. Segundo o art.1 do referido documento a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Entende-se que a educação do indivíduo não se resume à educação escolar, sendo esta apenas uma das ferramentas de socialização do indivíduo.

A lei em questão, como afirmam os parágrafos 1º e 2º do art. 1, busca dar conta da *educação escolar* que é desenvolvida predominantemente em instituições de ensino. Essa educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Ou seja, nesse contexto, a LDBEN reafirma os compromissos da educação desenvolvidos na Constituição Federal que são o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Assim como a Constituição Federal (1988) a LDBEN não traz especificamente a questão da educação em espaços de privação de liberdade, mas é um dos documentos precursores da especificidade da educação de jovens e adultos como uma modalidade da educação básica.

Segundo o art. 37, a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Diante disso, essa normativa regulamenta a educação de pessoas em privação de liberdade.

Um importante aspecto trazido pela LDBEN é o reconhecimento da particularidade da EJA. O parágrafo 1º do art. 37 diz que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, *oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames* (BRASIL, 2009a).

No que diz respeito às diretrizes curriculares, a LDBEN diz que os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, cultura, da economia e da clientela (Art. 26).

A base nacional comum a que se refere a LDBEN corresponde aos conteúdos mínimos existentes nas instituições de ensino. Esses conteúdos devem corresponder a algumas diretrizes básicas como: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III – orientação para o trabalho; IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (Art. 27).

Desse modo, foi a partir das orientações básicas que se elaborou as posteriores Diretrizes Curriculares Nacionais das diferentes modalidades de ensino, dentre elas as que dispõe sobre a educação de jovens e adultos.

Podemos perceber que nesse momento a educação de pessoas em privação de liberdade ainda não é uma pauta evidenciada, ela é garantida como um direito apenas por ser uma modalidade da EJA. Essa omissão da LDBEN, em relação às pessoas privadas de liberdade, é corrigida no Plano nacional de educação de 2001.

O Plano nacional de educação (PNE) de 2001 foi o primeiro plano traçado de acordo com as diretrizes da Constituição Federal de 1988. Segundo o art. 214, da Constituição, a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzem a: I- Erradicação do analfabetismo; II – Universalização do atendimento escolar; III- Melhoria da

qualidade de ensino; IV – Formação para o trabalho; V- Promoção humanística, científica e tecnológica do país.⁴

Esse PNE (2001), busca trazer diagnósticos, metas e diretrizes e debater algumas questões presentes na modalidade EJA. Segundo o referido documento, a necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar as alterações do mundo globalizado alterou a concepção tradicional de uma educação de jovens e adultos, não mais restrita apenas a um período da vida ou com alguma finalidade específica (BRASIL, 2001).

Fala-se, portanto, em um novo conceito, o de *educação para toda a vida*. Neste sentido, como aponta o PNE (2001), não basta mais ensinar a ler a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição de tempo livre e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a EJA deve compreender no mínimo a formação de ensino fundamental – as oito séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2001).

O PNE aponta ainda a complexidade e o número dessa população que está inserida na EJA. Destaca-se que para atender a esse público numeroso e heterogêneo, no que se refere a interesses e competências adquiridas na prática social, é necessário diversificar os programas. Ou seja, é fundamental a participação da comunidade, de organizações da sociedade civil que estejam envolvidas com a temática, a produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas e a formação de um corpo docente especializado (BRASIL, 2001).

A importância do PNE de 2001, para o nosso tema, repousa na formalização da educação em espaços de privação de liberdade, como uma modalidade da EJA. A meta 17 busca “implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e

⁴ O texto dessa lei foi alterado em 2009 pela emenda constitucional nº 59/2009 ficando da seguinte forma: A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. Ou seja, apenas a partir de 2009 foi estabelecida a duração decenal do plano e a definição de diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação das políticas educacionais. Além disso, foi acrescentado o ponto VI. Essa alteração evidencia uma maior preocupação com a função dos futuros PNE's e na formulação de futuras políticas educacionais.

adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para essa clientela as metas 5 e 14” (BRASIL, 2001).

As metas referidas – 5 e 14 – pela meta 17 referem-se ao estabelecimento de um programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material pedagógico específico para a clientela em questão. Este material deve atender às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental com o objetivo de diminuir o analfabetismo e a baixa escolaridade (meta 5). A meta 14 refere-se à expansão da oferta de programas de educação a distância na EJA, incentivando seu aproveitamento em cursos presenciais (BRASIL, 2001).

Por trazer essas metas, o PNE de 2001 assume uma grande importância nas diretrizes da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação básica e na garantia do direito à educação em espaços de privação de liberdade. Além disso, este plano possui uma outra meta que consideramos um fator crucial na elaboração e no incentivo de políticas públicas para a EJA, e consequentemente para a educação em prisões, que é a inclusão da EJA nas formas de financiamento da educação básica.

A partir de 2005, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), o tema da educação de jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade passou a ter, de fato, um enfoque em relação às políticas educacionais. Após vários movimentos que buscaram debater o tema e incentivar políticas públicas como os Seminários de Educação nas Prisões; As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS); e outros tratados internacionais feitos pelo Brasil, no que se refere a políticas de direitos humanos em espaços de privação de liberdade, é que foram aprovadas em 2009 e 2010 as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais através da Resolução do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) nº3 em 2009 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº2 de 2010.

Após esse movimento de constituição de diversos normativos que tratam sobre a temática em questão, a EJA em espaços de privação de liberdade é novamente reafirmada no PNE de 2014 a partir das metas 9 (Alfabetização e Alfabetismo funcional de jovens e adultos) e 10 EJA integrada à educação profissional.

A estratégia 9.8 tem como objetivo “assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas do ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração.”

Já a estratégia 10.10 tem como objetivo “Orientar a expansão da oferta de Educação de jovens e adultos articulada à Educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração.”

3.2

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - Resolução CNE/CEB Nº 1/2000

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA – Resolução CNE/CEB Nº 1/2000 – instituem os conteúdos mínimos a serem elaborados na oferta do ensino fundamental e médio para a educação de jovens e adultos. Segundo os artigos 3º e 4º as Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino fundamental e do ensino médio se estenderão à modalidade da educação de jovens e adultos. Logo, a EJA possui os mesmos currículos mínimos das outras modalidades de ensino (fundamental e médio), seguindo as diretrizes da LDBEN (1996).

Todavia, a resolução aponta para a necessidade de se levar em conta princípios básicos para a contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio que considerará as situações, as faixas etárias e os perfis dos estudantes. O parágrafo único do art. 5º da Resolução CNE/CEB Nº 1/2000 define estes princípios:

I – **Equidade**: distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- **Diferença**: identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III – **Proporcionalidade**: disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000).

Ou seja, além de garantir a igualdade de direitos, de oportunidades e de formação educacional, a EJA deve respeitar à pluralidade e diferença dos sujeitos e a situação em que eles se encontram. Neste contexto, as diretrizes nacionais curriculares apontam que deve haver um currículo mínimo comum e uma proposta pedagógica que leve em consideração as complexidades das diferentes modalidades de EJA e dos sujeitos envolvidos.

3.3

Resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária nº 3 de 2009 / Conselho Nacional de Educação nº 2 de 2010 e Decreto Presidencial 7.626 de 24 de novembro de 2011

As resoluções CNPCP nº3 de 2009 e CNE nº2 de 2010 que dispõem sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais foram os primeiros normativos a abordar, especificamente, sobre essa categoria da EJA.

Segundo o artigo 2º da Resolução do CNE nº 2 de 2010

As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança. (BRASIL, 2010a)

Além de garantir a educação como direito para todos os indivíduos em privação e restrição de liberdade, os documentos buscam fazer orientações para a oferta da EJA nesses espaços como: atribuir aos estados a responsabilidade de instituir a EJA nas prisões através das Secretarias de Educação ou órgãos equivalentes em articulação com órgãos responsáveis pela administração penitenciária; ser financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção do desenvolvimento do ensino; estar associada às ações complementares de esporte, cultura, inclusão digital, fomento a leitura, educação profissional, recuperação e manutenção das bibliotecas e valorizar os profissionais que trabalham nesses espaços; promover o envolvimento da comunidade e dos familiares do indivíduo e prever um atendimento diferenciado de acordo com cada medida e/ou regime prisional considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida; contemplar o atendimento em todos os

turnos; ser organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária; dentre outras orientações (BRASIL, 2010).

Os espaços para as atividades educacionais são garantidos pelo art. 4º da resolução nº 3 de 2009, pois as autoridades responsáveis pela política de execução penal nos Estados e Distrito Federal deverão propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional e de lazer, integrando-as às rotinas dos estabelecimentos penais (BRASIL, 2009b).

Essa diretriz foi reafirmada segundo a Resolução nº 9 do CNPCP de 2011 ao trazer a obrigatoriedade e a reforma da arquitetura dos presídios para a construção de áreas destinadas a atividades educativas e laborais. Entretanto, em 2017, sob o governo de Michel Temer (mandato assumido após o golpe parlamentar e empresarial que aprovou o impeachment em 2016) essa obrigatoriedade teve fim, sob a justificativa de estar dificultando a construção de novos presídios.

A concepção de *educação para toda a vida* também é uma das diretrizes adotadas por tais documentos, pois institui-se que devem ser elaboradas estratégias que possibilitem a continuidade dos estudos para os egressos, cabendo às entidades responsáveis auxiliarem nesse processo (art.7º - da resolução nº 3 de 2009 do CNPCP). Para os indivíduos que ainda estão em restrição ou privação de liberdade e que conseguiram concluir seus estudos, devem ser garantidas condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino⁵ (2º parágrafo do art. 12 da resolução do CNE nº 2 de 2010).

Há também uma valorização da formação dos agentes envolvidos na execução penal – educadores, gestores técnicos e agentes penitenciários. O art. 9º da resolução nº 3 de 2009 do CNPCP institui que esses agentes devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações educacionais nos estabelecimentos penais, bem como a dimensão educativa do trabalho.

Tais resoluções não dissertam claramente sobre uma concepção curricular para a EJA em privação de liberdade. Apesar disso, estes normativos seguem as diretrizes do projeto “Educando para a liberdade”, feito com a parceria dos Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da Unesco no Brasil, que

⁵ Devem ser respeitadas as normas vigentes e as características e possibilidades dos regimes de cumprimento de pena previstas pela Lei nº 7.210/84

argumenta que para se garantir uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário, é importante que:

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

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

- Seja estimulada a produção de material didático específico para a educação no sistema penitenciário, para complementar os recursos de EJA disponibilizados pela gestão local. Seja elaborado um currículo próprio para a educação nas prisões que considere o tempo e o espaço dos sujeitos da EJA inseridos nesse contexto e que enfrente os desafios que ele propõe em termos da sua reintegração social.

- Seja elaborada essa proposta curricular a partir de um Grupo de Trabalho que ouça os sujeitos do processo educativo nas prisões (educadores, educandos, gestores do sistema prisional, agentes penitenciários e pesquisadores de EJA e do sistema prisional).

- Seja incluída na educação de jovens e adultos no sistema penitenciário a formação para o mundo do trabalho, entendido como um lócus para a construção da autonomia do sujeito e de desenvolvimento de suas capacidades profissionais, intelectuais, físicas, culturais e sociais.

- Sejam os familiares dos presos e a comunidade em geral estimulados, sempre que possível, a acompanhar e a participar de atividades educacionais que contribuam para o processo de reintegração social. Sejam ampliadas as possibilidades de educação a distância em seus diferentes níveis, resguardando-se deste atendimento o ensino fundamental.

- Sejam ampliadas as possibilidades de uso de tecnologias nas salas de aula de unidades prisionais, visando ao enriquecimento da relação de ensino-aprendizagem.

- Seja garantida a autonomia do professor na avaliação do aluno em todo o processo de ensino aprendizagem.

A resolução do CNE nº 2 de 2010 não define a educação básica formal como único meio formativo do indivíduo. Segundo o art. 10º, do referido documento, as atividades laborais e artístico-culturais deverão ser reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação, podendo ser contempladas no projeto político-pedagógico como atividades curriculares, desde que devidamente fundamentadas. Cabe ressaltar que estas atividades devem ser realizadas em horários compatíveis com as atividades educacionais. (BRASIL, 2010).

Diante disso, podemos afirmar que as resoluções analisadas são importantes meios de garantia do direito à educação em espaços de privação de liberdade e um meio de afirmar a especificidade e complexidade dessa modalidade da EJA. Elas possibilitam pensar uma educação de jovens e adultos que valorize todo o processo formativo do sujeito e apontam para a necessidade do fomento de uma política nacional de educação nas prisões. Buscando a formulação de projetos que atendam às demandas e particularidades das pessoas em restrição e privação de liberdade.

Contudo, apesar de as diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (Resoluções CNPCP nº 3 de 2009 e CNE nº 2 de 2010) instituírem a educação nestes espaços em âmbito nacional e apontarem as diretrizes a serem seguidas, quem deve coordenar o projeto pedagógico são os estados e seus respectivos órgãos educacionais.

Foi neste sentido que o Decreto 7.626 de 24 de novembro de 2011 instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional (PEESP) com os objetivos de: “I executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal; II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação; III - contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional; IV - fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional; V - promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação

do ensino nos estabelecimentos penais; e VI - viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional.

Logo, segundo a proposta do decreto, todos os estados devem produzir seus PEESP. Para isso, devem seguir algumas diretrizes principais como: I - promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação; II - integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal; e III - fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe.

O documento não traz muitas questões no que tange a concepções educacionais ou curriculares, mas possui um ponto a ser debatido. Uma de suas diretrizes aponta que se deve promover a reintegração social do indivíduo por meio da educação. Essa concepção de que a educação em espaços de privação de liberdade tem como objetivo reintegrar o indivíduo à sociedade não exclui o conceito de *educação para toda a vida*, mas dá uma ideia de “causa e efeito” à educação, como se esta resolvesse todas as questões que envolvem o chamado processo de reintegração. Segundo Scarfó (2009), esse argumento nega a educação como direito humano e faz com que pensemos esta última como uma ação terapêutica.

3.4

Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012

Em 2003, a Educação em Direitos Humanos (EDH) se tornou uma política pública a partir da constituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). Essa política é fruto da participação do Brasil como signatário da ONU e da UNESCO e segue uma tradição baseada na Declaração Universal de Direitos Humanos para a constituição desses direitos em todos os países-membros.

A reunião desse comitê envolveu especialistas da área e teve como primeira missão elaborar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), objetivando estimular o debate sobre a temática e a formação para a cidadania no Brasil (BRASIL, 2013).

Baseado no PNEDH, e em outros documentos⁶ que abordam sobre os DH, as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH) buscam efetivar um tipo de ação educativa voltada para a mudança e transformação social. Entende-se por transformação, a mudança sobre como os sujeitos interpretam sua existência, tornando-se livre das violações e dos preconceitos que permeiam o seu ambiente, como, as desigualdades, a violência e a discriminação (BRASIL, 2013).

Para atingir essa finalidade de transformação social, as Diretrizes baseiam-se em alguns princípios básicos como: Dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na Educação; transversalidade, vivência e globalidade e; sustentabilidade socioambiental.

Segundo o Art. 4º das referidas diretrizes, a EDH, como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões (BRASIL, 2013):

- I- Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacionais, nacional e local;
- II – Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- III – Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- IV – Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais contextualizados; e
- V – Fortalecimento de práticas individuais dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Em consonância com os documentos anteriores, a EDH também tem como objetivo principal, segundo o Art. 5º, a formação para a vida e para a convivência. Logo, este tipo de educação deve ser considerado em diversas etapas da ação educativa. Segundo o Art. 6º do referido documento, a EDH deve ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos (PPC) das Instituições de Educação superior; dos materiais didáticos e pedagógicos;

⁶ Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948; Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (2011); a Constituição Federal de 1988; a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) de 2014; o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); as diretrizes nacionais e internacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as) – Retirado da Resolução nº1 de 2012 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2013).

No que tange a formação dos profissionais, o Art. 8º e 9º dizem que a EDH deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais, e na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Neste sentido, a EDH é um tipo educação que deve estar presente na educação de pessoas privadas de liberdade, uma vez que deve atender à toda educação básica e superior dos indivíduos.

É necessário frisar que as proposições do que vem a ser uma educação para os direitos humanos estão necessariamente encadeadas. Sendo assim, qualquer princípio básico que esteja sendo violado, impossibilita às demais ações que permitam um ambiente favorável para a criação de uma cultura voltada para os Direitos Humanos. A gestão e os demais profissionais da educação devem ser o ponto de partida para a implantação e a disseminação das práticas educativas voltadas para a EDH (BRASIL, 2013).

3.5

Rumo ao marco operacional – O PEESP/RJ

A configuração das Políticas para a Educação em Prisões é bastante complexa. Elas se constituem como um programa da Educação de Jovens e Adultos e estão fundamentadas nos normativos que garantem a educação para todos, naqueles que dissertam sobre a EJA e possui alguns programas de operacionalização como: Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); Programa Brasil Profissionalizado e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Como vimos anteriormente, as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (Resoluções CNPCP nº 3 de 2009 e CNE nº 2 de 2010)

instituem essa educação em nível nacional, apontando apenas as diretrizes a serem seguidas. A operacionalização da política é responsabilidade dos estados e de seus respectivos órgãos educacionais, como é definido pela Decreto Presidencial 7.626 de 2011.

Deste modo, uma vez que o nosso campo de pesquisa seja o estado do Rio de Janeiro (RJ), é essencial compreendermos o marco operacional que faz um diagnóstico da realidade da educação nas prisões do RJ e orienta a estrutura e a oferta desse direito básico: O Plano Estadual de Educação em Prisões (PEESP/RJ).

Além de compreendermos as concepções sobre educação que o PEESP desenvolve, iremos utilizar o documento como uma referência, uma base de dados, para compreendermos um pouco sobre a realidade prisional do Rio de Janeiro e sobre as escolas nesses espaços.

Foram elaborados dois documentos correspondentes ao PEESP do RJ. Um de 2012 com mais informações sobre aspectos pedagógicos e outro em 2015, consolidado como o documento final. O segundo documento (2015) diz que “foi feita apenas a atualização dos dados, sendo respeitado o conceito elaborado pelo grupo de 2012”. Portanto, utilizaremos os dois documentos como referência.

O referido Plano baseia-se na ampla legislação que trouxemos até o momento e afirma que obteve a efetiva participação dos principais atores que vivenciam a rotina de uma unidade escolar em espaços prisionais, como Diretores das Unidades Escolares, Diretores das Unidades Prisionais, coordenadores pedagógicos, professores regentes, agentes penitenciários e alunos (RIO DE JANEIRO, 2015). Além desses agentes, o documento aponta que autoridades do cenário da educação também participaram da constituição desse plano, como professores pesquisadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O documento frisa ainda que é necessária a busca da dignidade e cidadania dos sujeitos privados de liberdade. Logo, a educação nesses espaços corresponde a garantia de um direito e não um privilégio.

A oferta de educação no sistema prisional do Rio de Janeiro possui um histórico interessante, pois surge na década de 60 através da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. O ensino era ofertado de forma bem reduzida através de Classes de Cooperação (CC) e era voltado apenas para alfabetização até a 4ª série (correspondentes ao 1º ano 5º ano atualmente). A partir da década de 70, essas CC's tornaram-se Escolas Estaduais de Ensino Supletivo, oferecendo o nível

fundamental II (6º ao 9º ano) e continham os nomes das penitenciárias. Já na década de 90, todas as escolas de dentro do presídio mudaram os seus nomes, que eram vinculados às penitenciárias, para um patrono com a finalidade de descaracterizar as declarações de escolaridade dos alunos.

A partir de 2003, 3 escolas passaram a ofertar o ensino médio e em 2007, as unidades escolares prisionais, antes vinculadas às coordenadorias regionais, passaram a ser acompanhadas e administradas por uma Assessoria ligada ao gabinete do Secretário de Educação.

Em 2008, a Assessoria se tornou uma Coordenadoria Especial e em 2011 transformou-se em uma Diretoria Pedagógico-Administrativa, através do decreto nº 42.838 de 2011. Essa Diretoria passou a se chamar Diretoria Especial de Unidades Escolas Prisionais e Socioeducativas (DIESP) e tem como principal objetivo coordenar e acompanhar as atividades inerentes às escolas que se encontram nos espaços dos Sistemas Prisional e Socioeducativo (RIO DE JANEIRO, 2015).

Atualmente, existem 19 Colégios Estaduais localizados em espaços de privação de liberdade. São estes:

**QUADRO 2 – Colégios Estaduais localizados em Unidades
Prisionais**

Colégios Estaduais	Unidades Prisionais
C.E. Angenor de Oliveira – Cartola	Penitenciária Industrial Esmeraldino Bandeira
C.E. Escritor e Jornalista Graciliano Ramos	Instituto Penal Plácido Sá de Carvalho – Complexo Gericinó
C.E. Evandro João da Silva	Penitenciária Serrano Neves – Complexo Gericinó
C.E. Henrique de Souza Filho – Henfil	Penitenciária Vicente Piragibe – Complexo Gericinó

C.E. José Lewgoy	<ul style="list-style-type: none"> • Penitenciária Moniz Sodrê – Complexo Gericinó • Cadeia Pública Joaquim Ferreira de Souza – Complexo Gericinó (Anexo)
C.E. Mário Quintana	Penitenciária Lemos Brito – Complexo Gericinó
C.E. Padre Bruno Trombetta	<ul style="list-style-type: none"> • Presídio Elizabeth Sá Rego – Complexo Gericinó • Cadeia Pública Franz de Castro Holzwarth – Volta Redonda (anexo)
C.E. Prof. Alda Lins Freire	Penitenciária Alfredo Tranjan – Complexo Gericinó
C.E. Profª Sônia Mª Menezes	Penitenciária Jonas Lopes – Complexo Gericinó
C.E. Prof. Carlos da Costa	<ul style="list-style-type: none"> • Penitenciária Gabriel Ferreira Castilho –

	<p>Complexo Gericinó</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cadeia Pública Bandeira Stampa – Complexo Gericinó (anexo) • Penitenciária Vieira Ferreira Neto – Niterói (anexo) • Colônia Agrícola Marco Aurélio Vergas Tavares de Mattos – Magé (anexo) • Presídio Hélio Gomes – Magé (anexo)
C.E.Roberto Burle Marx	Penitenciária Talavera Bruce – Complexo Gericinó
C.E. Rubem Braga	Instituto Penal Benjamin de Moraes Filho – Complexo Gericinó
C.E. 1ª Tenente PM Hailton dos Santos	Presídio Nelson Hungria – Complexo Gericinó
C.E. Carlos Pereira Guimarães	<ul style="list-style-type: none"> • Presídio João Carlos da Silva – Complexo Gericinó • Cadeia Pública Cotrim Neto – Japeri (anexo)

	<ul style="list-style-type: none"> • Penitenciária Milton Dias Moreira – Japeri (anexo)
NACES- Núcleo Avançado de Centro de Ensino Supletivo	Penitenciária Joaquim Ferreira de Souza – Complexo Gericinó
C.E. Anacleto de Medeiros	Presídio Evaristo de Moraes – São Cristóvão
C.E. Padre Bruno Trombetta	<ul style="list-style-type: none"> • Presídio Carlos Tinoco da Fonseca – Campos dos Goytacazes • Presídio Nilza da Silva Santos – Campos dos Goytacazes (anexo) • Cadeia Pública Dalton Crespo – Campos dos Goytacazes (anexo)
C.E. Padre Bruno Trombetta	Presídio Diomedes Vinhosa Muniz – Itaperuna
C.E. Maria Montessori	Cadeia Pública Joaquim Ferreira de Souza

C.E. Teodoro Sampaio	Presídio Carlos Tinoco da Fonseca
C.E. Mário Lago	Penitenciária Lemos Brito

(Retirado de <http://www.visitanteseap.rj.gov.br/>)

Em 2015, a população carcerária do estado do Rio de Janeiro era de 43.489 indivíduos. Desse total, cerca de 70% não possuía o ensino médio completo e apenas 3.637 alunos estavam matriculados nas unidades escolares prisionais. Ou seja, cerca de 10% das pessoas privadas de liberdade estavam matriculadas.

Para a oferta da educação básica em estabelecimentos penais do estado do Rio de Janeiro, foi assinado um acordo entre a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e a Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP). Dentro da SEEDUC existe um setor criado para atender as unidades escolares em espaços prisionais e socioeducativos, a DIESP, citada anteriormente, e dentro da SEAP existe uma subsecretaria responsável pelas atividades educacionais que acontecem dentro do sistema penitenciário intitulada Subsecretaria de Tratamento Penitenciário.

Assim, a SEEDUC cria e administra as unidades escolares existentes no sistema prisional e a SEAP se responsabiliza pelas atividades educacionais a partir deste e outros convênios. Essa relação foi definida a partir do termo de Cooperação Técnica que definiu quais são as atribuições e responsabilidades desses dois órgãos.⁷

O PEESP afirma que com o objetivo de atender as particularidades das unidades prisionais, a SEEDUC criou Matrizes Curriculares para o ensino fundamental e médio, na modalidade EJA, para os colégios do sistema prisional. Essa matriz define as disciplinas acadêmicas que serão ministradas com os alunos e os tempos semanais. Atualmente, a EJA no Rio de Janeiro está configurada no formato semestral, como é permitido pelas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA;

⁷ Termo de Cooperação Técnica Nº2/11, assinado em 08/08/2011 e publicado no Diário Oficial de 12/08/2011, que trata do oferecimento da Educação Básica nos Estabelecimentos Penais do Rio de Janeiro.

e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (BRASIL, 2010b).⁸

Para garantir a especificidade da educação em espaços de privação de liberdade, o PEESP desenvolve que

As unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, entre essas as que existem dentro do sistema penitenciário, deverão elaborar/revisar seu Projeto Político-Pedagógico, em conformidade com as necessidades e características da Unidade Prisional, adequando os Projetos às rotinas das UPs (Unidades Prisionais), e respeitando a vivência do alunado e suas expectativas. (RIO DE JANEIRO, 2015)

Vimos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA definem um conteúdo mínimo que está presente em todas as demais modalidades da educação básica e que a parte diversificada que busca atender às demandas locais e às diversidades dos sujeitos deve ser elaborada por um projeto pedagógico. Logo, os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) assumem uma importância singular para as escolas localizadas em prisões e sobre a concepção de currículo que será adotada por estas. O que a SEEDUC define como currículo mínimo será abordado posteriormente, pois foi uma temática que atravessou a fala de todos os entrevistados.

O documento apresenta uma série de diagnósticos como: Necessidade de implantação da Educação Básica em todo o sistema prisional; Espaços físicos inadequados ou inexistentes; falta de materiais didáticos específicos para o público da EJA em privação de liberdade; Necessidade de construção/atualização de uma Proposta Político-Pedagógica que atenda às especificidades de cada Unidade Escolar (UE); Necessidade de oferta de formação continuada aos profissionais que atuam na escola da prisão; Necessidade de atendimento aos alunos que concluíram a educação básica ofertando o ensino superior à distância (EAD); dentro outros. Para resolver tais questões, o PEESP constitui um Plano de Ação com diversos objetivos e metas que geralmente são as afirmações que se resumem em “resolver os problemas diagnosticados”.

O documento assume ainda algumas diretrizes pedagógicas, como o cumprimento das Diretrizes para EDH, valorização das experiências dos alunos,

⁸ Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino; para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 horas; e para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas.

educação como direito e não como privilégio e valorização dos profissionais de educação.

O Plano Estadual de Educação em Prisões do Rio de Janeiro é um importante marco operacional deste tipo de educação e que define diversas diretrizes que a escola da prisão deve seguir.

Como vimos, o direito à educação em espaços de privação de liberdade é garantido por diversos normativos. Porém, sentimos a necessidade de compreender: Como esse direito é efetivado? Buscamos responder essa e outras perguntas através das diversas concepções de docentes que atuam com esta categoria da EJA e que será desenvolvida no próximo capítulo.

4

Os professores e a escola da prisão

4.1

Amostragem “Snowball” ou Bola de Neve

A seleção dos professores que atuam no sistema prisional se deu a partir da amostragem chamada “bola de neve” ou *snowball*. Segundo Vinuto (2014), a amostragem de bola de neve é utilizada principalmente para fins exploratórios e é muito útil para estudar populações difíceis de serem acessadas ou estudadas ou que não há precisão sobre sua quantidade. Esse tipo de amostragem é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência.

A execução da amostragem em bola de neve, segundo Vinuto (2014), se constrói da seguinte forma: inicialmente, lança-se mão de documentos ou informantes-chaves, nomeados como *sementes*, com a finalidade de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua rede pessoal, e assim sucessivamente. Dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador (VINUTO, 2014, p. 2013).

No estado do Rio de Janeiro, segundo os dados do Plano Estadual de Educação de Educação em Prisões (PEESP) de 2015, 19 de 48 estabelecimentos de privação de liberdade tem oferta de educação.

Dentro dessas 19 unidades escolares atuam diversos educadores em todos os segmentos da educação básica. Os mesmos dados de 2015 apontam que atuam no sistema cerca de 14 coordenadores pedagógicos, 377 professores, 24 articuladores pedagógicos e 3 agentes de leitura como vemos nas tabelas abaixo:

Quadro 3 – Educadores que atuam no Sistema prisional

Referência – Coordenadores Pedagógicos	Quantidade
Processo Seletivo Interno – PSI	04
Designação Provisória	10
TOTAL	14

Referência – Professores	Quantidade
Concursados	350
Contratados	27
TOTAL	377

Referência – Articuladores Pedagógicos	Quantidade
Concursados	24
TOTAL	24

Referência – Agentes de Leitura	Quantidade
Concursados	03

(Retirado do PEESP/RJ, 2015)

Escolhemos essa metodologia de pesquisa devido à dificuldade em localizar e selecionar o quadro de professores a serem entrevistados. Selecionamos dois integrantes da disciplina intitulada “Educação de Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade”, ofertada na Universidade Federal Fluminense, ministrada pelo prof. Dr. Elionaldo Julião e pela prof^a Dr^a Fabiana Rodrigues no segundo semestre de 2017.

A partir dessas duas sementes, foi criada uma rede de contato de professores para a realização das entrevistas. O número de professores entrevistados foi delimitado a partir do que é comumente chamado de “ponto de saturação”.

Segundo Duarte (2002), sabemos quando alcançamos este ponto quando já é possível identificarmos padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão. Atingimos o ponto de saturação com 9 entrevistas. Porém, foi possível construir uma rede maior de contatos através da indicação para eventuais futuras pesquisas.

Logo, ao utilizarmos essa metodologia, não foram levadas em consideração variáveis pré-definidas para a escolha do professorado como gênero, disciplina que ministra, local em que atua, entre outras, mas identificamos alguns pontos positivos e negativos quanto ao equilíbrio dessas variáveis.

Houve equilíbrio em relação ao perfil do professorado que compôs a amostra. Foram entrevistados professores de todas as áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Quanto ao sexo dos professores o equilíbrio também se manteve, com 5 professores do sexo masculino e 4 professoras do sexo feminino.

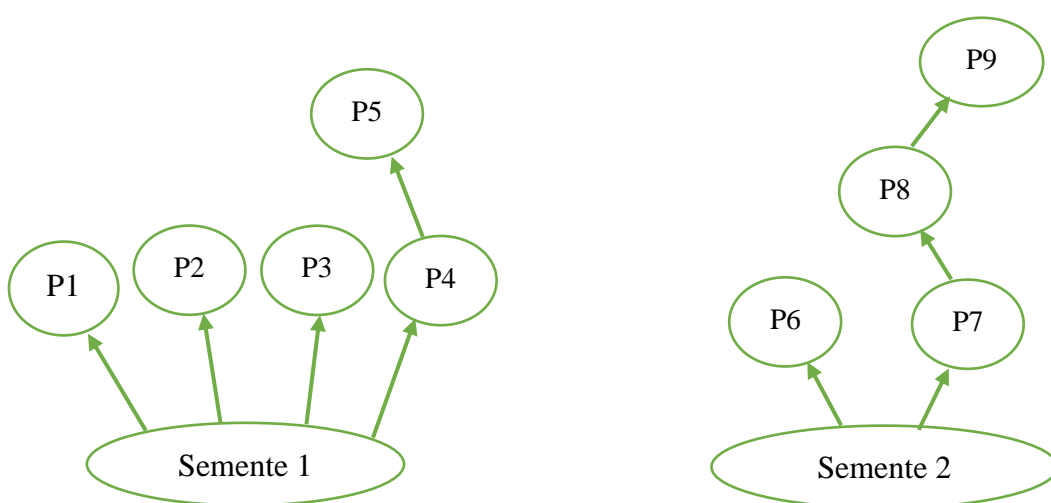
Um ponto negativo que identificamos ao utilizar tal metodologia foi a dificuldade em atingir professores de diversas unidades prisionais. Portanto, como consequência da metodologia acabamos ficando limitados a apenas algumas

unidades. Acreditamos que seja possível alcançar um número maior de unidades prisionais, mas nesse caso o número de entrevistas teria que ser maior.

A fim de preservar o sigilo da identidade dos professores entrevistados optamos por não divulgar a unidade a qual pertencem e substituímos os nomes dos entrevistados pela letra P, que abrevia a palavra “professor”, sem distinção de gênero, e atribuímos um número de modo aleatório aos entrevistados que compreende os nove professores entrevistados com a identificação de P1 a P9.

A configuração das indicações ficou da seguinte forma:

Quadro 4 - Árvore de indicações da “Snowball”



4.2

As entrevistas – Estrutura

Para Oliveira *et al* (2010), a entrevista tem como principal objetivo obter informações do entrevistado sobre determinado tema e obter dados sociais e subjetivos, como imaginários, representações, sentimentos, valores e emoções e se constitui um importante recurso para a pesquisa qualitativa na educação.

Seguimos uma concepção de entrevista como um instrumento dialógico-reflexivo e acreditamos que a entrevista semi-estruturada, com perguntas abertas seria a melhor opção, uma vez que esse tipo de entrevista permite que sejam acrescentadas novas perguntas, conforme o teor da narrativa do entrevistado.

Na concepção de entrevista como dialógica-reflexiva o que ocorre é um encontro interpessoal, interativo e dialógico em que há uma construção de conhecimento. Nesse sentido, a entrevista seria mais do que uma simples técnica,

mas um processo de interação que envolve relações complexas de saberes e poder. Assim, ambos os indivíduos – entrevistador e entrevistado – possuem conhecimento e concepções de mundo distintas, mas que não possuem uma relação assimétrica entre si.

O roteiro de entrevista foi elaborado com algumas questões voltadas para compreender as concepções sobre a EJA da prisão e outras questões que visavam aprofundar o conhecimento sobre esse tipo de educação.

O roteiro foi dividido em três blocos de perguntas. O primeiro bloco tinha como objetivo conhecer um pouco sobre a trajetória do docente e como foi seu processo de entrada no sistema prisional. O segundo bloco buscou identificar concepções sobre a escola da prisão, buscando entender algumas concepções sobre a prisão e seu papel; o papel da escola na prisão; a relação existente entre a instituição prisional e a instituição escolar; as diferenças entre a escola intra-muros e a escola extra-muros; o cotidiano na escola da prisão e a relação com os alunos.

No terceiro e último bloco, buscamos compreender concepções sobre educação e currículo; concepções sobre o projeto político pedagógico; a formação ofertada pela Secretaria de Educação e concepções sobre uma educação para os direitos humanos.

Para a metodologia de análise, utilizamos os pressupostos de Bardin (2011) e de Gomes (2016) sobre Análise de Conteúdo, mais especificamente, sobre a análise de conteúdo temática.

Seguindo os pressupostos de Gomes (2016), após a leitura de primeiro plano das entrevistas, nos impregnamos pelo conteúdo do material e buscamos ter uma visão do conjunto; aprender as particularidades do conjunto analisado; elaboramos pressupostos iniciais que servirão de base para análise e interpretação do material; e determinamos os conceitos teóricos que orientarão nossa análise.

Posteriormente, realizamos uma exploração do material e procuramos distribuir trechos, frases ou fragmentos de cada texto de análise pelo esquema de classificação inicial; fizemos uma leitura dialogada com as partes dos textos de análise; identificamos, através de inferências, os núcleos de sentido apontados pelas partes dos textos; dialogamos os núcleos de sentido com pressupostos iniciais; agrupamos as partes dos textos por eixos temáticos; e por fim, analisamos os eixos temáticos a partir do referencial teórico definido.

Os eixos temáticos que analisamos nesta pesquisa estão divididos em duas categorias principais: 1) *A escola e a prisão*, que engloba os seguintes eixos temáticos: A entrada na EJA da prisão; O papel da Prisão para os docentes; O papel da escola da prisão para os docentes; A diferença entre a escola intra-muros e a escola extra-muros; e A relação escola x prisão. 2) *A escola da prisão*, que engloba os seguintes eixos temáticos: Definição de EDH para os docentes; O currículo segundo os entrevistados; e Concepções sobre o PPP.

4.3

A escola e a prisão

4.3.1

A entrada na EJA da prisão

Inicialmente, por meio das entrevistas, buscamos compreender como foi a entrada dos professores na EJA da prisão. Para atuar como docente com o público privado de liberdade, é necessário fazer um concurso público ou pedir transferência de matrícula, caso exista vaga.

O professor 1 (P1) passou a dar aula no sistema prisional devido a aborrecimentos e insatisfação em dar aula no estado. Quando ia pedir exoneração, um amigo lhe indicou a escola em espaços de privação de liberdade e viu como uma alternativa

“Porque na realidade você só tem acesso ao sistema penitenciário, através de concurso. Mas como eu já era funcionário do estado, há essa possibilidade. Como quase ninguém quer ir pro sistema penitenciário, porque tem medo, então a escassez é muito grande. Eles têm esse poder de pegar nas escolas fora do sistema aquele professor que queira, na época era COESP, agora é DIESP⁹ e eu fui trabalhar com os meninos” (P1)

Num primeiro momento, P1, passou a dar aula para o socioeducativo e posteriormente pediu transferência para o sistema prisional, após algumas questões pessoais. Posteriormente, em um segundo concurso também utilizou a transferência para dar aula no sistema prisional

“Depois num segundo concurso, eu tinha uma matrícula fora do sistema penitenciário, mas como eu já não conseguia me adaptar a sala de aula fora do sistema, realmente aqueles alunos do turno da noite não queriam nada, e eu querendo dar aula e eles não queriam... a aula começava 18:20;18:30 e o primeiro chegava 19:10/19:15, já no final da aula. Aquilo foi me aborrecendo, me aborrecendo, fiquei na escola um ano só e pedi pra ser transferido pro sistema penitenciário, aí levei a segunda matrícula” (P1)

Já o professor 2 (P2) se formou em dois meses e

“depois já estava na sala de aula como professor do estado do Rio de Janeiro...e fiz a escolha aleatória, nem sabia que era unidade prisional, só me dei conta mesmo na hora de assumir o cargo...” (P2)

⁹ Diretoria Especial de Unidades Prisionais e Socioeducativas.

O desconhecimento sobre a vaga também é presente nos discursos do professor 3 (P3), professor 4 (P4), professor 5 (P5) e do professor 8 (P8). P3 afirmou

“Quando eu fiz o concurso pra DIESP, nem sabia o que era DIESP. Nem fazia ideia de que existia educação dentro do sistema prisional. Não fazia ideia. Eu simplesmente vi a vaga do concurso, DIESP, era onde tinha vaga...”

Já P4, disse que fez

“ciente do lugar que eu iria. Só não sabia que eu iria pra uma escola prisional. Porque pra mim só existia escola no espaço socioeducativo.” (P4).

O caso de P5 configura-se como uma transferência interna, contudo os motivos foram algumas questões pessoais, mas o desconhecimento sobre a vaga também existia. P5 afirma

“A única porta aberta pra eu poder coincidir meus filhos, a licenciatura, tudo... foi indo pra DIESP. Mas eu não tinha nem noção que era prisional...” (P5)

Com o mesmo desconhecimento, P8 foi aprovado no concurso e não obteve qualquer aviso do estado e para isso teve que entrar com um processo para reaver a vaga. Originalmente a vaga não era para o sistema prisional, mas após a espera pelo processo administrativo a vaga foi encaminhada para a Diretoria Especial de Unidades Prisionais e Socioeducativas (DIESP). Segundo P8

“Não estava questionando, nada... só minha entrada. Aí depois que eu fiquei sabendo que seria para área prisional.” (P8).

Além do P1, os casos de transferência interna e conhecimento da educação em espaços de privação de liberdade estão presentes nas falas dos professores 6,7 e 9.

Antes de entrar para o sistema prisional, P6 teve experiência com alunos do socioeducativo, como professor de hora extra, e posteriormente conseguiu transferir sua matrícula para o ensino em prisões. Além disso, também transferiu a outra matrícula para o sistema prisional.

O caso de P7 é diferente, pois foi aprovado no concurso do estado e não escolheu o sistema prisional a princípio. No início, o professor desconhecia a existência de educação nas prisões. Posteriormente, um outro professor da rede privada o questionou sobre a possibilidade de dar aula no sistema prisional. P7 conta que quando o professor perguntou o porquê dele não ter feito para o presídio, ele disse

“eu falei que nem sabia que existia e ele me falou que era muito bom e falou coisas maravilhosas e aquilo me deixou com uma pulguinha atrás da orelha...Pô, será que é bom mesmo? Dentro da cadeia coisa é tal... é diferente. Geralmente com um público que a gente despreza, né?! Marginalizado, excluído. Enfim... mas pensei assim “num próximo concurso eu faço pra DIESP”, meu objetivo era ter duas matrículas... no próximo concurso eu faço pra DIESP. Só que eu não precisei do próximo concurso, porque o meu nome caiu numa listagem única, na época ainda existia isso e eu tinha que escolher uma secretaria que fosse a que eu não escolhi no concurso. Aí beleza, quando eu cheguei lá tinha duas vagas disponíveis pra dar aula nas prisões. Aí eu segurei essa pra mim e tô lá até hoje.” (P7)

Um dos entrevistados, P9, disse que passou a dar aula no presídio após os convites constantes de uma amiga e após o fechamento da escola em que trabalhava, resolveu dar aula no sistema.

Os motivos pelos quais os professores passam a dar aula na EJA em espaços de privação de liberdade são muitos, mas duas questões atravessam as falas: a entrada por meio de concurso e o total desconhecimento da vaga pela qual estão concorrendo, que configura a maioria dos casos; e a transferência interna de matrículas da rede estadual.

A primeira nos mostra um desconhecimento da educação em espaços de privação de liberdade por parte de professores e da sociedade como um todo e a falta de transparência da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) com a lotação das vagas dos seus concursos para docentes. A segunda questão evidencia a escolha dos professores em atuar em espaços de privação de liberdade. Esta questão está diretamente ligada a uma das categorias temáticas que trata sobre a diferença entre dar aula fora do presídio e dentro do presídio e que iremos abordar posteriormente.

4.3.2 O papel da prisão para os docentes

Buscamos compreender como os professores definem o papel da prisão para posteriormente compreendermos o papel da educação dentro desse espaço. As respostas que tivemos foram todas de tom crítico sobre a realidade penitenciária brasileira. Alguns conceitos da Criminologia Crítica e da Sociologia Crítica sobre as prisões, como a noção de Poder Disciplinar; Controle Social; e Criminalização regulação da pobreza nos auxiliaram a refletir sobre algumas concepções trazidas pelos entrevistados.

Para P1 “o sistema penitenciário brasileiro é medieval”. Ao falar sobre a situação degradante da prisão, o entrevistado aponta que

“Inclusive, você profissional, corre risco de doença. Tuberculose brinca dentro do sistema penitenciário. Você tá inserido num meio sujo, onde tem muito rato, muita barata e isso tudo chega até você. A gente não tem contato com a galeria, mas a escola é dentro do espaço da prisão. Então, você entra em contato com aquilo tudo. Eu tenho que tomar a vacina da tuberculose, tenho que tomar algumas medidas pra não contrair aquelas doenças que vagam lá dentro. É AIDS, eu tenho aluno aidético, tenho aluno que vai pra sala de aula com conjuntivite. E não tem posto de saúde, até tem, mas não tem remédio.” (P1)

Quanto ao impacto na vida do apenado, para P1

“A prisão, ela é feita massacrar o sujeito, pra humilhar. Ela não recupera, na verdade, ela vai acirrar aquele desejo dele continuar fazendo coisa errada. Porque não tem na cadeia aquele que estenda a mão. A forma de educar na cadeia é com o dedo apontado, não é com a mão estendida. Então, ela não é feita pra recuperar, o preso não tem direito a nada, ele tem direito a ficar calado de mão pra trás e cabeça baixa [...] se o preso pudesse ficar trancado 24h recebendo comida pela grade, pra eles era o ideal.” (P1)

Seguindo o tom de questionamento, P2 faz diversas críticas ao sistema penitenciário e afirma que o direito penal é o último caminho que o estado pode ter para resolver conflitos da sociedade. Segundo P2:

“...a prisão cumpre um papel importante de opressão de classes mais pobres. Porque se você entrar no presídio, você vê pobre e preto preso. Não é possível que isso seja um dado que seja jogado pra debaixo do tapete e as pessoas não percebem que tem algo de errado nisso. Entendeu?! Então assim, pra mim a prisão ela hoje serve pra poder aumentar a exclusão dessas pessoas da sociedade. E assim, se você perceber os crimes que levam às pessoas à prisão... dos crimes, o tráfico de drogas é o que mais leva e a gente precisa compreender porque existe o tráfico de drogas, porque que existe a droga, porque existe o consumo...e aí isso não se resolve com o sistema prisional em si [...] Acho que tem que ter mais debate no país na área de sociologia, de filosofia, na área do direito. Pra tentar mudar essa realidade e convencer democraticamente os governantes, de que isso não resolve os nossos problemas sociais. Entendeu?!” (P2)

Para P3 o papel da cadeia

“seria de ressocializar, mas a gente sabe que não acontece isso. Na maior parte do tempo, não.” (P3)

Para P6 o conceito de ressocialização não se aplica a realidade prisional, mas reafirma a problemática da questão prisional. Segundo o entrevistado

“Infelizmente, é notório que há uma falência do sistema penitenciário no país [...] Eu não entendo como ressocialização, porque um ser humano que está dentro da realidade prisional ele é um ser sociável. Na verdade, ele está privado de liberdade, mas a sua mente continua a funcionar, a sua vida está privada momentaneamente, né!” (P6)

A expressão de que é a prisão é um “depósito de gente” ou um “acúmulo de pessoas” esteve presente nas falas de P4, P5 e P7. Nesse sentido, P5 aponta que

“ninguém trabalha lá... eu não vejo uma equipe pra poder remir aquela montoeira de homens e mulheres, seja o que for, sentados, indo pra um lado, indo pro outro... uns cortando cabelos dos outros, outros correndo pra educação, o dia inteiro... Saem pra tomar o banho de sol. Quer dizer, eu não vejo um movimento prisional para reabilitar esse pessoal não. Pelo contrário, é um tempo ocioso que eles passam ali dentro [...] você vê muitos lá indo a loucura...a ponto mesmo de...não vai pra escola...Não pode. Pra ir pra escola tem que ser aqueles controlados, mas a gente passa e vê alguns desenvolvendo doenças, por causa do confinamento, a multidão de gente... então é por aí. Mas a prisão pra mim, assim, eu não consigo me imaginar. Eu só consigo me definir pela literatura, é o cara que perdeu o direito de ir e vir, porque nunca me vi preso e eles não comentam muito sobre isso” (P5)

A questão da ociosidade é trazida novamente por P7 ao afirmar

“Acho que a função da prisão, no Brasil, pelo menos no estado do Rio de Janeiro, onde eu vejo... já trabalhei em alguns presídios aqui... não funciona, não funciona... porque aquilo ali é depósito de gente que fica ali de maneira ociosa, aquilo não corrige ninguém, não ensina nada a ninguém, condição deplorável de vida e de convívio ali dentro. Então, o lugar que seria pra reestabelecer aquele cara que entrou em conflito com a lei, perturbou a ordem social e que o estado tinha o dever de mostrar pra ele “Oh, não é assim que você tem que agir na sociedade. Você tem que agir dessa maneira, então você vai ficar um tempo aqui pra você aprender a agir dessa maneira aqui.”. Só que o estado não ensina essa maneira... o cara cumpre uma pena e volta pra sociedade. Geralmente pra onde? Pro mesmo ambiente que o fez delinquir, nas mesmas condições que o fez delinquir... sem amparo nenhum do estado.” (P7)

Para P8, o Brasil segue um modelo que sabe que não tem como objetivo recuperar ninguém e P9 aponta que o presídio é um lugar muito triste, deprimente e que leva as pessoas à loucura.

Podemos perceber que apesar de possuir críticas mais incisivas ou menos incisivas, a descrença no sistema prisional é compartilhada por todos os entrevistados.

Zaffaroni (2001) aponta que a deslegitimação do sistema penal na América Latina é feita pelos próprios fatos. Ou seja, como vimos na fala de todos os entrevistados em maior ou menor grau, há uma forte crítica à prisão e ao poder que esta exerce sob os indivíduos.

É preciso ressaltar ainda que outros argumentos deslegitimam o sistema penal. O discurso jurídico-penal propõe uma racionalidade em seu funcionamento. Contudo, tal racionalidade é inexistente devido às diversas incoerências do próprio discurso. Zaffaroni (2001) aponta que para constituir-se como algo verdadeiro e racional, o discurso jurídico-penal deveria cumprir dois níveis de “verdade social”:

o abstrato, valorizado em função da experiência social, de acordo com o qual a planificação criminalizante pode ser considerada como um meio efetivo e adequado de alcançar os fins propostos; e outro concreto, que exige que os grupos humanos que integram o sistema penal operem sobre a realidade de acordo com o discurso jurídico-penal (ZAFFARONI, 2001).

Segundo Zaffaroni (2011) o discurso jurídico-penal exclui de seus requisitos de legalidade o exercício de poder das instâncias executivas da pena.

A lei permite, desde modo, enormes esferas de exercício arbitrário do poder de sequestro e estigmatização, de inspeção, controle, buscas irregulares, etc., que se exercem cotidiana e amplamente, à margem de qualquer “legalidade” punitiva contemplada no discurso jurídico-penal (ZAFFARONI, 2001. p. 22)

Portanto, segundo Zaffaroni (2001), os dispositivos do sistema penal conseguem exercer seu poder disciplinar abertamente sem qualquer interferência da lei, porque a própria lei o assim o planifica e porque o órgão legislativo deixa de fora do discurso jurídico-penal as questões do controle social punitivo. Através desse poder disciplinar, como vimos anteriormente, é possível configurar o indivíduo e o seu corpo a docilidade desejada.

A legalidade do sistema penal é jogada por terra mais uma vez ao analisarmos a sua característica seletiva e arbitrária.

Se todos os furtos, todos os adultérios, todos os abortos, todas as defraudações, todas as falsidades, todos os subornos, todas as lesões, todas as ameaças, etc. fossem concretamente criminalizados, praticamente não haveria habitante que não fosse, por diversas vezes, criminalizado. (ZAFFARONI, 2001. p. 26)

Essa questão da seletividade do sistema penal é trazida por P2, ao afirmar que a prisão cumpre um papel importante na criminalização da pobreza, demonstrando uma posição bastante crítica do docente em relação ao sistema penal. De fato, o perfil do preso nas Américas é bem definido e essa é uma problemática desenvolvida por Wacquant (2001; 2010).

Através do discurso dos professores vimos que a crítica ao sistema penal é algo do senso-comum e que para muitos, a prisão não cumpre o seu objetivo que seria o de recuperar ou ressocializar o indivíduo. Entretanto, essa é uma grande problemática, pois segundo os pressupostos da criminologia crítica, a prisão cumpre de forma precisa o seu papel na sociedade moderna: o de punir e estigmatizar os sujeitos mais vulneráveis.

Wacquant (2001; 2010) nos ajuda a compreender como esse sistema busca regular socialmente a pobreza. Para o autor, essa ascensão de uma política penal

voltada para a prisão e a punição está vinculada diretamente ao crescimento de políticas neoliberais e a constituição de uma sociedade de controle.

Corroboramos com Foucault (2018), que a prisão desde as suas origens esteve ligada a um projeto de transformação dos indivíduos. Portanto, em toda sua história e na sua constante reinvenção, ela irá buscar atender as demandas da sociedade em que está inserida. No capitalismo, ela cumpre um papel evidente de transformação do indivíduo em algo produtivo. Dentro do produtivo inclui-se, inclusive, a própria fabricação de delinquência, sendo esta útil tanto no domínio econômico como no político.

Através do discurso dos professores identificamos uma descrença na prisão no papel de recuperação, ressocialização, reabilitação, etc., do indivíduo. Diante dessa ineficiência, narrada pelos entrevistados, a escola possui um papel importante como iremos desenvolver a seguir.

4.3.3

O papel da escola dentro da prisão para os docentes

O papel da escola dentro do sistema prisional talvez seja um dos assuntos mais debatidos dentro desta temática geral que engloba a educação de jovens e adultos privados de liberdade. Vimos, ainda que parcialmente, que a maior parte desta literatura corrobora com o direito à educação dos sujeitos privados de liberdade. Alguns outros trabalhos, na mesma concepção, buscam ainda trazer algumas propostas político-pedagógicas para uma “efetiva” educação dentro do cárcere (LEME, 2002, 2007; RANGEL, 2009; SCARFÓ, 2009; DE MAYER 2011; 2013; JULIÃO, 2016).

Buscamos compreender as diversas concepções sobre a escola e a prisão que estão presentes no discurso de professores que atuam no sistema. Neste sentido, a escola da prisão, segundo os entrevistados, assume diversos papéis. Para compreendermos esses papéis assumidos na narrativa dos docentes, navegamos por alguns conceitos como o de “ressocialização” e a noção de “transformação” que está presente em algumas falas.

O antagonismo existente entre a prisão e a escola é desenvolvido por P1 ao afirmar que

“A escola oferece um espaço limpo, que eles não têm lá dentro, oferece um espaço, na maioria das vezes, com ar condicionado, que eles não têm lá dentro... oferece um lanche. Então ela tem toda uma dinâmica de resgate [...] A escola tem a política da

mão estendida e não do dedo apontado. Você não precisa apontar o erro deles. Até porque eles sabem até onde eles foram, eles sabem de coisas que você não sabe. Então a escola tem essa função grandiosa de estender a mão e puxar o cara de dentro daquele buraco.” (P1)

Para o entrevistado, a escola possui uma dinâmica de resgate do indivíduo. Esse resgate é feito a partir de uma prática diferenciada e de um espaço diferenciado do presídio. Ela tira “o cara de dentro do buraco”. Essa possibilidade de estar em um lugar diferenciado também aparece nas falas de P2, P5 e P9.

Para P9, a “escola é aconchegante, é um lugar onde eles vivem outro espaço, mais libertador, talvez”. Consoante a isso, P5 desenvolve que

“A escola é refúgio pra alguns, pra sair daquela coisa de cela fechada lá dentro, então eles saem, falam dos problemas pra gente, a gente escuta um pouquinho [...] Então, eu acho que a escola trabalha mais isso, tentar fazer com que eles tenham uma outra realidade.” (P5)

Além de ser um refúgio, P5 aponta que na escola existe um espaço para escuta e é um local privilegiado para formação do indivíduo para o mercado de trabalho.

“A escola oferece uma outra oportunidade. Você pode virar um padeiro e ter tua padaria, você pode cortar um cabelo e ter seu salão de cabelo, porque a partir do momento que você sabe ler, sabe fazer uma matemática você não depende de ninguém, entendeu?!” (P5)

Para P2, além da questão básica da escola, que seria a de transmitir conhecimento, a escola da prisão cumpre um papel mais importante ainda ao

“Fazer com que o aluno, ele consiga compreender que ele pode mudar a vida dele e a partir daí buscar os caminhos que são abertos por meio da escola, conviver uns com os outros e com o corpo docente ou técnico da escola, de forma que eles possam sair da opressão da cela, porque na celas eles têm que estar a todo momento atentos ao comando da prisão.” (P2)

Logo, para P2, os papéis principais que a escola da prisão possui são: auxiliar os alunos na possibilidade de mudança de vida, tirar os alunos da opressão da cela através do convívio e passar conhecimento. Sendo que a questão do convívio possui, segundo o entrevistado, maior importância para a realidade prisional.

Seguindo uma linha parecida com a de P1 sobre a questão do resgate, P8 enfatiza uma ação mais salvacionista da escola ao afirmar que:

“A função da escola é abrir a mente, abrir a mente e salvar vidas. Quanto mais mentes abertas, maior o entendimento da sociedade.” (P8)

Outros docentes vão relacionar o papel da escola com a “abertura” da mente dos alunos, mas sem o tom salvacionista. Como é o caso de P6 que desenvolve que a escola da prisão abre a mente do aluno e dá uma leitura de mundo que

“faz com que esse aluno pense em novos horizontes, pense em grande possibilidade na sua própria vida [...] não é uma salvadora da pátria, mas ela consideravelmente transforma alguém que estava limitado e que sequer entrou numa escola quando tinha a idade própria” (P6)

Em complementação a isso, P6, também nos traz que para ele, apesar de não ser uma salvadora da pátria, a escola consideravelmente transforma o indivíduo. Essa questão da transformação é um objetivo destacado também por P4 que acredita que a função da escola da prisão

“É transformar [...] muito mais que a extra-muros. Mas transformar só dando sinais pro indivíduo de que ele pode fazer isso.” (P4)

Nesse sentido, a escola para P4, tem como papel transformar os indivíduos, mas não de forma direta. Apenas dando sinais de como ele pode fazer uma “transformação” da própria vida.

Outros professores trouxeram que um dos papéis da escola da prisão é ressocializar o sujeito privado de liberdade. Como é trazido por P3 ao defender que

“Eu acho que você tem um “porquê” de estar ali, de estar dando aula ali. É a questão da ressocialização que eu acho que é o que a gente precisa mais nesse país.” (P3)

O entrevistado afirma ainda que a privação de liberdade é um momento oportuno para educar e diz:

“Olha que ferramenta a gente tem na mão. Tentar colocar a educação pra dentro dessas pessoas enquanto elas não puderam ou não quiseram ou não tiveram oportunidades aqui fora [...] quando elas estão num momento de privação, é o momento em que a gente tem que usar essa ferramenta. Então, eu acho que é super importante. Acho que esse é o nosso principal objetivo, ressocializar e educar.” (P3)

Assim, P3 defende que a escola da prisão tem como principal objetivo ressocializar e educar. Segundo o entrevistado, a privação de liberdade é um momento oportuno para utilização dessa ferramenta.

A ressocialização como objetivo alcançável por meio da educação também aparece na fala de P7 que também acredita que a escola em espaços de privação de liberdade tem como objetivo ressocializar os indivíduos, mas aponta outra questão.

Para ele, a escola da prisão tem a

“função de ensinar cidadania, mostrar que cada um tem seus direitos, mas também tem seus deveres perante a sociedade, porque a gente não pode fazer o que quer na sociedade. Existem regras, essas regras têm que ser seguidas e além disso, a questão mais voltada pra ressocialização. Fora isso, aquela coisa de ensinar mesmo, ter o ensino formal pro preso ter a oportunidade fora através da educação.” (P7)

Logo, segundo P7, a escola da prisão possui a função de ensinar cidadania, ressocialização e oportunidades no mercado de trabalho para quando estiver livre.

Vimos que para os professores a escola possui papéis importantes dentro do presídio. Para alguns é um importante local de refúgio e convivência “fora” das mazelas da prisão; para outros ocupa um importante papel no resgate e na salvação de vidas; e para outros busca transformar, ressocializar e auxiliar o indivíduo na possibilidade de obter melhores oportunidades no mercado de trabalho. Todavia, P2, apesar de considerar a escola como um importante local de convívio para os presos, trouxe uma crítica sobre a escola da prisão e afirmou que

“Existe uma hipocrisia em termos uma escola dentro do sistema prisional. Porque ela não resolve o problema, a escola na verdade tá ali pra você mostrar pra algumas pessoas que o estado tá fazendo alguma coisa. Quando na verdade, ele tá errando nessa coisa. Porque a escola não vai resolver o problema. Como te falei, a escola é importante, mas não é a solução [...] Eu sou inquieto em relação a isso, mas a maioria dos professores não são. Pra eles, eles estão cumprindo um papel fundamental que o estado passou pra eles, que é de transformar a vida daquelas pessoas e se elas voltarem pra lá, vira e mexe a gente a gente recebe um aluno que saiu e voltou pro presídio, “olha lá quem tá de novo...é não quer nada com a vida” (P2)

Em relação ao aspecto da ressocialização, existe uma grande problemática, segundo a perspectiva da criminologia crítica, sobre este o conceito de ressocialização e sobre a noção de transformação. A partir do século XIX, é possível perceber uma mudança sobre o significado da *ressocialização* na medida em que o ideal positivista, orientado principalmente pela Escola Positivista Italiana de Direito Penal, ganha terreno no campo científico da criminologia. Esta linha de pensamento, liderada por Lombroso através dos seus estudos psiquiátricos, atribui ao indivíduo que cometeu o delito a “anormalidade” proveniente da própria natureza do infrator. Ou seja, o crime não é mais interpretado como uma ação consciente do indivíduo, mas uma manifestação da personalidade de seres biologicamente anormais, o que reafirma a ideia de que o tratamento é uma via melhor que a punição (FAUSTINO; PIRES, 2009).

Após a alteração de interpretação do delito como “amoral” para “anormal” há uma significativa mudança da finalidade da prisão. A instituição prisional deixa de ter o caráter estritamente “isolante” e passa a ser uma instituição de “tratamento” constituída por um corpo técnico que possa realizar tal função através de estudos sobre a personalidade e diagnósticos de “anomalias”. Contudo, a conotação da *ressocialização* atrelada a uma reforma moral não desaparece. Segundo Faustino e

Pires (2009), nos séculos XIX e XX vão surgindo Novas Escolas Penais que se opõem a essas teses explicativas para o crime e seus agentes, mas não há uma ruptura com o padrão de entendimento do crime e do criminoso, de pena e de prisão.

O que se observa é muito mais um aperfeiçoamento ou modernização desse padrão, contribuindo para a construção de uma criminologia que pode ser denominada de tradicional por pautar-se em um corpo conceitual e ideológico de orientação igualmente conservadora. É desta criminologia que emana o discurso ressocializador que permeia o pensamento criminológico nos séculos XIX e XX e que ainda hoje se conserva hegemônico no âmbito do sistema penal e penitenciário (FAUSTINO; PIRES, 2009. p. 6)

Acreditamos, como Faustino e Pires (2009), que é esta concepção arcaica que está na base do modelo de cárcere e do cumprimento da pena que constam nas diretrizes políticas brasileiras e que estão enraizadas no discurso dos docentes. A concepção de “reforma moral” está camuflada de *ressocialização* e até modificada por denominações como reabilitação, reeducação e reintegração.

Seis dos nove entrevistados apontam que o cárcere não cumpre esse objetivo, mas a escola do cárcere ressocializa, salva vidas e transforma. Acreditamos que nesses discursos há uma incorporação do discurso de reforma moral do indivíduo produzido pelo sistema penal. Segundo Scarfó (2009), essa confusão acontece devido às diferentes agências estaduais que gerem e realizam a educação pública em espaços de privação de liberdade e que geralmente submetem a educação ao tratamento da “ressocialização” ou “reinserção”. Através desse movimento atribui-se o caráter terapêutico à educação dentro do cárcere e se cria uma concepção de que através da educação é possível alcançar o efeito ressocializador, levando a reprodução de hábitos sociais de “pessoas civilizadas”, “bem-comportadas” ou apenas “receptoras”. O resultado é o apagamento do protagonismo dos indivíduos na tomada de decisões de suas próprias vidas.

Nos chamou atenção, o fato de nenhum dos entrevistados definir a educação nesses espaços como um direito básico do sujeito que está privado de liberdade de forma aberta. Apenas P4, ao falar sobre a relação entre a escola e a prisão, ressalta como esta não é vista como um direito, mas como um mero benefício.

Corroboramos com grande parte da literatura sobre a temática da EJA prisional que esta é um direito que deve ser garantido e acreditamos que a falta dessa premissa básica, no discurso dos docentes entrevistados, auxilie na manutenção dos mecanismos disciplinares da prisão e na reprodução destes mecanismos no espaço escolar.

A partir disso conseguimos identificar como o poder se exerce em rede dentro do sistema penal. Todos os agentes envolvidos nessas instituições – escola e prisão – desde os sujeitos privados de liberdade aos docentes e a direção do presídio, constituem essa rede e estão a todo momento reproduzindo lógicas disciplinares, evidenciando, portanto, o caráter controlador da instituição prisional.

Contudo, acreditamos que para dissertar mais sobre a escola em espaços de privação de liberdade seja necessário compreender algumas questões que estejam relacionadas à prática dos docentes nesses espaços. Tais questões serão desenvolvidas no segundo bloco deste capítulo.

4.3.4

A diferença entre a escola intra-muros e a escola extra-muros

Ao perguntarmos para os professores quais diferenças eles conseguiam identificar entre as escolas fora dos presídios e as escolas dentro dos presídios, conseguimos identificar concepções muito próximas. Para interpretar tais concepções, utilizamos alguns conceitos-chave como “Poder disciplinar”; Vigilância hierárquica; Panóptico; dentre outros.

Segundo P1

“O cara aqui fora ele não está sob uma disciplina severa como eles estão dentro do presídio. Entendeu?! Então aqui fora o cara peita os pais! Imagina se ele não vai peitar a mim. Então, aqui fora se acha o bambambam, o que lá dentro não acontece, porque se ele levantar a crista dele o agente penitenciário vem e bota ele no eixo[...] Então, ele vai pra dentro da sala de aula verdadeiramente pra estudar. Verdadeiramente! E olha que eu lido com gente com cadeia de 534 anos, então o cara já fez de tudo e mais alguma coisa... e o cara te respeita e muito!” (P1)

Além da disciplina, P1 frisa que o interesse pelos estudos é maior na realidade prisional. P1 traz também um exemplo de como funciona essa disciplina severa contando um caso de um aluno que por determinado motivo foi rude com um outro professor em sala de aula. O resultado foi que o aluno

“entrou na porrada. Porque eles dizem ‘Se há um lugar que você tem que respeitar aqui, é a escola. E dentro da escola, se tem uma pessoa que você tem que respeitar, é o professor. Porque esse cara vem lá de fora pra te ajudar, cara. Ele não vem aqui pra botar o dedo na tua cara e te esculachar’, como eles dizem.” (P1)

Dessa forma, segundo P1, existe uma regulação dos alunos por parte dos próprios alunos. Uma espécie de supervisão do comportamento em sala de aula que não permite o aluno “desrespeitar” o professor. Essa questão também foi trazida por P4 ao afirmar que

"o comportamento deles é monitorado o tempo todo. Eles não podem se exaltar muito, não podem jamais gritar com professor [...] E se isso acontecer, o aluno é convidado a se retirar pela comissão interna dos apenados, que é uma espécie de tribunal que coloca sanções." (P4)

Seguindo o argumento de que a disciplina e a possibilidade de se expressar livremente são as principais diferenças entre as escolas intra-muros e as escolas extra-muros, P9 diz:

"A questão da disciplina, né?! E de se expressar, da expressão livre. Lá você não pode se expressar muito e também eles ficam ali quietos, eles não respondem, você é autoridade ali. Eles têm medo, acho que é a questão da disciplina é a coisa mais gritante" (P9)

Já P3 traz outras questões referentes à disciplina de forma indireta. Segundo o entrevistado são muitas as diferenças:

"A primeira começa pelas turmas lotadas aqui fora. Lá, são turmas reduzidas. Já melhora em 90% seu trabalho. Aqui fora, tem a maioria, não vou falar a maioria porque é mentira, mas muitos alunos que eu não sei o que vão fazer na escola. Não querem estudar, vão pra perturbar. E tem celular. Celular na mão o tempo todo, não copia a matéria que você passa no quadro, não presta atenção na sua aula porque está no celular e dentro da cadeia não tem esse problema de celular, porque não pode entrar com celular." (P3)

A questão das turmas pequenas e a proibição do uso do celular são fatores que dão destaque à escola da prisão. Contudo, outras questões são trazidas pelo entrevistado:

"Você tem frequência total dos alunos, não tem falta, você consegue fazer um trabalho bom, porque o aluno tá sempre ali participando frequente, não tem falta e participa de tudo que você faz, porque não tem muito pra ela fazer também, né?!" (P3)"

O interesse pelo estudo é um outro diferencial trazido por P3 e que aparece nas falas de outros entrevistados. Para P6, "o nível de interesse é considerado acima da média" e para P7:

"O aluno da EJA prisional vê a escola de uma maneira diferente. Aquilo não é um mero passatempo pra ele, é uma oportunidade. E sei lá, a visão que eu tenho é que a escola fora da prisão virou um passatempo, um lugar de encontro só [...] E na escola na prisão não... Tá todo mundo ali perguntando, atuando, querendo saber, com curiosidade, questionando, copiando..." (P7)

Outros entrevistados apontam uma outra questão que diferencia a escola dentro do presídio da escola de fora do presídio. Para P8 e P5, a questão da segurança é o principal diferencial dessas escolas. P8 afirma que

"É basicamente, o medo do estudante. Essa é a principal diferença. Fora (na escola fora do presídio) eu tenho medo [...] Medo que eu não tenho dentro da área prisional." (P8)

Seguindo o mesmo argumento, P5 desenvolve um pouco mais sobre essa falta de segurança nas escolas extra-muros

“Fora do presídio nós temos uma dificuldade muito grande em sermos plenos. A gente tá mais ocupado com a nossa segurança do que com a aula, do que ver se o aluno está aprendendo ou não. Dentro do presídio é o contrário, estou querendo muito transformar aquele aluno e mostrar pra sociedade que aquele cidadão consegue ser uma pessoa melhor. Eu consigo ter segurança daquilo que tô falando. Acho que a diferença é a segurança. Na escola fora do presídio, eu já vou com uma bagagem pesada, pensando na minha segurança.” (P5)

Basicamente, o argumento da segurança gira em torno do medo desses professores atuarem fora do presídio, devido aos casos de agressão e ameaças sofridos por seus colegas de trabalho e por experiências próprias.

O argumento que se diferenciou dos demais foi o de P2, que afirmou que

“A diferença, primeiro é o tempo que você tem pra trabalhar. Certo?! Lá na unidade prisional o tempo é muito enxuto. A gente dá aula, o turno da manhã, de 9h a meio dia, mas eles nunca chegam às 9h, porque tem que abrir cela por cela, eles têm que chegar o café deles chegar... a tarde a mesma coisa com o almoço. (P2)

Para P2, o tempo é uma questão importante que diferencia essas duas escolas e aponta ainda que a falta de liberdade é um outro fator. Para o entrevistado, falar de determinadas temáticas, como legalização das drogas, por exemplo, dentro do presídio, pode acarretar sérios problemas para os professores.

É possível percebermos que segundo a maior parte dos entrevistados, as questões que diferenciam esses dois tipos de escola são: a disciplina, a questão da segurança, o respeito pelo professor e a demanda por educação.

Identificamos também que esta diferenciação reflete diretamente na preferência dos professores sobre o local de atuação. Essa questão é ressaltada na fala de P5 ao dizer que

“muitos professores vão para o presídio porque lá a gente tem um certo respeito e segurança de estar dando aula, podendo ir e voltar e trabalhar na felicidade. Porque a gente não tem carro quebrado, não tacam nada na gente... a disciplina lá é rígida. Se eles não respeitam a gente eles perdem o direito de ir pra escola, quer dizer...quem é que não vai querer dar aula num lugar desse?” (P5)

Trazendo a questão do respeito, mas sob uma ótica diferente das demais que estão atreladas à disciplina, P2 afirma:

“Automaticamente eles nos respeitam como um professor não é respeitado do lado de fora. Entendeu?! Pra eles, o professor na escola é alguém em quem possam confiar. [...] Lá dentro, existem centenas de trabalhadores que os oprimem o tempo todo e quando a gente chega e trabalha de uma forma diferente, o respeito é visível em relação aos docentes.” (P2)

Portanto, para o entrevistado, o respeito existe pela forma diferente de tratamento que os docentes possuem com os sujeitos privados de liberdade. P2 afirmou que não possui preferência de local de atuação e que “*vai aonde tiver que ir*”.

Grande parte dos professores entrevistados afirmaram preferir dar aula no sistema prisional. Como declarou P3 que disse preferir dar aula dentro da prisão em razão das diferenças expostas anteriormente entre os tipos de escola. P8 também possui preferência em dar aula dentro do presídio, pois relata que tem medo e se sente inseguro nas escolas extra-muros. Nesse sentido, P1 também declara sua preferência e afirma que

"A minha preferência é o sistema penitenciário. Intra-muros. Não tenha a menor dúvida, disso. E mais especificamente, eu não trabalho com comando vermelho, mas dizem que trabalhar com comando vermelho é muito melhor, porque eles são mais organizados." (P1)

O entrevistado define o seu local de preferência e traz a questão da gestão de uma determinada facção sobre o presídio. Segundo P1, presídios com membros do comando vermelho (C.V)¹⁰, são mais organizados.

P6 afirmou que prefere trabalhar “mil vezes dentro da unidade prisional”, pois é valorizado e encarado como se fosse um juiz. P7 também define que prefere atuar no presídio e enfatiza:

"Dentro do presídio. De mil a zero, qualquer escola que eu já trabalhei. Melhor chão que eu piso, hoje, pra dar aula, é dentro do presídio. Eu acho que não vou encontrar lugar melhor pra dar aula do que o presídio. Acho que não vou encontrar público melhor do que o aluno do presídio. Posso estar fantasiando aqui, mas esse é o meu sentimento. Não encontro público melhor... os caras fazem tudo que a gente manda, toda proposta que a gente tem os caras abraçam e fazem com gosto e querem mostrar “olha o que eu fiz”. Os caras querem participar, os caras querem fazer, entendeu?! Escola de rua tem que implorar e chantagear com ponto."

Vimos que as diferenças apontadas pelos entrevistados se dividem em dois apontamentos. A maior parte dos professores acredita que as principais diferenças entre a escola da prisão e a escola “da rua” são a disciplina, a questão da segurança, o respeito pelo professor e a demanda por educação existentes em uma e em menor grau na outra.

¹⁰ Uma das maiores facções/organizações criminosas do Brasil fundada na década de 70.

Essas diferenciações refletem na preferência de alguns professores em atuar no cárcere, evidenciando questões relacionadas ao exercício do “poder” e da disciplina sobre os alunos privados de liberdade.

Segundo os professores entrevistados, os alunos da escola dentro do presídio são mais disciplinados que os alunos da escola de fora do presídio. Interpretamos essa disciplina como fruto do exercício de controle e punição que a prisão exerce sobre os indivíduos. Através da tríade da organização do espaço, do controle do tempo e da constante vigilância se constitui um “poder disciplinar” sobre os indivíduos. Na prisão, esta tríade é acentuada ao máximo.

Segundo Foucault (1998), através da disciplina é que se fabricam corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. Para o autor, o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de alguns instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e a combinação com o exame. Identificamos dois dispositivos que se relacionam com as concepções trazidas pelos professores: o olhar hierárquico e a sanção normalizadora.

O olhar hierárquico, ou a vigilância hierárquica, é um dispositivo que “obriga” apenas pelo jogo do olhar. Configura-se como um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção se tornem claramente visíveis àqueles a quem se aplicam (FOUCAULT, 1998, p. 196). O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas, não se detém como uma coisa e não se transfere como uma propriedade, mas funciona como uma máquina. Já a sanção normalizadora constitui-se como um dispositivo punitivo. Em suma,

trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 1998. p, 203).

A articulação desses dispositivos aparece em diversas falas dos docentes. Em especial, P1 e P4 desenvolvem como os alunos são vigiados constantemente e não podem “desrespeitar o professor”. Caso isso aconteça, o aluno além de não poder mais ir à escola, sofre uma punição física. Portanto, existe uma forma de controle duplo. De um lado, o exercício do poder por parte dos agentes sobre os apenados e do outro lado, uma forma de controle dos próprios presos sobre o comportamento dos outros presos.

O resultado desse duplo exercício de poder é o adestramento dos corpos dos indivíduos. Exceto pelo argumento de P2, os demais docentes justificam, em grande parte, o respeito que os alunos possuem por eles pelo poder disciplinar que a prisão exerce sobre os indivíduos. A fala de P2 aponta que o professor é respeitado dentro do presídio, pois ao invés de oprimir os presos os trata de forma diferente.

Há uma outra forma de poder que necessita ser analisada: O poder que os docentes exercem sobre os alunos da escola da prisão. Novamente, cabe ressaltar que não estamos configurando o poder como algo necessariamente repressivo. Devemos considerar o poder como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2018).

Neste sentido, nos chama atenção como prevalecem professores que preferem dar aula no sistema prisional pela questão da disciplina dos alunos e da segurança que sentem.

A fala de P5, ao dizer que muitos professores preferem dar aula no presídio é emblemática para descrever essa escolha. Podemos dizer que existe um exercício de poder por parte dos professores que escolhem dar aula em presídios, pois estes usufruem da dinâmica disciplinar constituída nessa instituição total.

O controle sobre os indivíduos dentro desse espaço é muito mais produtivo e normalizante do que nas escolas fora da prisão. Diante disso, P1 chega a afirmar que preferiria trabalhar em um presídio “gerido” internamente por membros de uma facção criminosa específica devido a organização que esta promove no local.

Uma outra dimensão de como esse poder é incorporado está presente nas falas de alguns docentes. No caso de P6, quando afirma que dentro da prisão ele é visto como um “juiz”, ou seja, alguém que exerce um poder através de determinadas normas. Já P7 traz a questão do aluno que tem uma demanda diferente por educação, mas evidencia as relações de poder ao dizer que “eles fazem tudo que a gente manda”. O controle sobre o acesso aos meios de comunicação, como o celular, está presente na fala de P3 ao afirmar que diferentemente da escola extra-muros, o aluno preso não possui essa distração.

Em suma, o poder exercido pelos professores está em utilizar as outras dinâmicas do poder disciplinar existentes na prisão como algo positivo para o exercício “pleno” das suas atividades. Algo que, nas suas narrativas, não é possível nas escolas fora dos presídios. Na escola “da rua”, o professor não tem “autoridade”

e os alunos não possuem disciplina. A insegurança e o medo são reflexos dessa falta de controle sobre os alunos. Segundo P5

"Se as escolas normais tivessem a garra que as escolas prisionais têm, a gente ia transformar melhor. Se a gestão das escolas prisionais, o que eu falo, a disciplina cobrada dentro da escola prisional fosse cobrada aqui fora, ia ser muito diferente." (P5)

Essa relação de poder é reproduzida de tal forma que por vezes não é colocada em questão pelos professores. Ao questionarmos P9 sobre o que ele achava dessa disciplina existente dentro do presídio, obtivemos a seguinte resposta:

"Por um lado, eu acho bom, porque não é o que a gente reclama aqui fora? Que não consegue ensinar por causa da indisciplina? E... a disciplina, de alguma maneira você consegue a concentração... na verdade nunca pensei sobre isso, sabe?! Porque a gente quer uma educação democrática, livre onde a troca é a coisa mais importante..." (P9)

Logo, podemos observar que ao mesmo tempo em que o poder disciplinar é visto como positivo, a partir de uma breve reflexão, também surge um impasse das concepções pessoais desse docente sobre educação. Nesse caso, P9 refletiu sobre a questão e colocou em pauta um conflito entre disciplina e educação democrática.

Foucault (1998) define o Panóptico, desenvolvido por Jeremy Bentham, como um local privilegiado para tornar possível a experiência com homens e mulheres, e para analisar as transformações que se pode obter neles. Configura-se como um dispositivo, em geral arquitetônico, de vigilância total sobre os indivíduos. O panóptico é

capaz com efeito de vir se integrar a uma função qualquer (de educação, de terapêutica, de produção, de castigo); de aumentar essa função, ligando-se intimamente a ela; de constituir um mecanismo misto no qual as relações de poder (e de saber) podem-se ajustar exatamente, e até nos detalhes, aos processos que é preciso controlar; de estabelecer uma proporção direta entre o "mais-poder" e a "mais-produção". Em suma, faz com que o exercício do poder não se acrescente de fora, como uma imitação rígida ou como um peso, sobre as funções que investe, mas que esteja nelas presente bastante sutilmente para aumentar-lhes a eficácia aumentando ele mesmo seus próprios pontos de apoio. O dispositivo panóptico não é simplesmente uma charneira, um local de troca entre um mecanismo de poder e uma função; é uma maneira de fazer funcionar relações de poder numa função, e uma função para essas relações de poder (FOUCAULT, 1998, p. 230).

A definição desse dispositivo nos auxilia a pensar o papel que os professores podem assumir dentro do cárcere. Foucault (1998) nos traz uma definição do modelo arquitetônico de panóptico, mas Wacquant (2010) faz uma importante análise sobre algumas questões sociais, dentro de um modelo neoliberal de sociedade, através da definição clássica de panóptico. Segundo o autor, ao encorajar

os serviços sociais, sanitários, escolares, etc., do Estado a colaborar estreitamente com a polícia e a justiça, nós os transformamos em extensão do aparelho penal de forma a instaurar um panoptismo social que, sob a justificativa de assegurar o bem-estar das populações deserdadas e esquecidas, acaba por submetê-las (e somente elas) a uma vigilância punitiva cada vez mais precisa e penetrante. (WACQUANT, 2010, p. 207).

Portanto, sob esta ótica, a escola da prisão pode constituir-se como um mecanismo panóptico-social ao transformá-la em uma extensão do aparelho penal e das suas mecânicas de poder disciplinar. Deleuze alerta que, nesta política global do poder, onde há um reforço claro das estruturas de reclusão, vários tipos de categorias profissionais vão ser convidadas a exercer funções policiais cada vez mais precisas: professores, psiquiatras e educadores de todo tipo (FOUCAULT, 2018).

Outros professores tiveram um posicionamento diferente sobre a preferência de atuação profissional, mas que não foge da questão do controle existente dentro da prisão. Apesar de P5 trazer a disciplina como diferença entre as duas escolas, ao ser questionado sobre o local onde prefere atuar nos respondeu que prefere dar aula fora do presídio, pois na prisão é impossibilitado de levar determinadas ferramentas necessárias para o desenvolvimento da aula. Sob o mesmo argumento, P9 afirma que

"Há um tempo atrás até preferia dar aula dentro da prisão, mas atualmente eu acho que já tô meio assim. A prisão te consome muito, sabe?! [...] e essa relação com os agentes, a própria direção fica meio acuada e isso vai me entristecendo." (P9)

4.3.5

A relação Escola x Prisão

Ao questionarmos como era a relação entre a escola e a prisão, conseguimos identificar que existe entre essas duas instituições uma relação bastante conflituosa e que atravessou todas as falas dos entrevistados. Essa dinâmica conflituosa é colocada em evidência através das relações entre a direção/agentes penitenciários e a direção da escola/docentes.

Segundo P2, a escola é opositora do sistema prisional. Para o entrevistado:

"O sistema prisional aceita a escola ali dentro porque existe uma lei que diz que tem que ter escola lá dentro. Porque existe o ministério público que vai lá, existe a defensoria pública que vai lá, existe o tribunal de justiça que vai lá, existem os direitos humanos que vão lá... todos eles vão lá fiscalizar aquilo lá. Mas quando eles vão embora, o sistema prisional faz questão de mostrar que pra eles não importa a escola lá dentro. Então, existem vários conflitos entre a escola e o sistema

prisional... não só onde estou, mas a gente sempre escuta outras experiências nesse mesmo sentido." (P2)

Os conflitos entre a escola e o sistema prisional, como é trazido por P2, de fato estão presentes em outras unidades prisionais e nas falas de todos os outros professores. Essa relação conflituosa acontece entre os agentes de segurança e a direção responsável pelo presídio e os agentes de educação que atuam na escola da prisão.

Para P1, a escola vive “no fio da navalha” e

“precisa ter um certo jogo de cintura pra poder conquistar um espaçozinho mínimo, pra fazer um trabalho decente e com isso a gente precisa tá sempre agradando, porque no menor ruídozinho que haja, a direção vai e corta tudo da escola” (P1)

Além disso, P1 afirma que a relação é de mão única, pois “a escola tranquiliza o presídio, mas o presídio não dá essa volta”. O entrevistado aponta que isso é algo que depende da direção que está gerindo o presídio e que

“dependendo da direção os caras só dizem não, não, não, não e dificultam nosso trabalho [...] Você quer entrar com um CD e tem que pedir autorização lá pra A,B,C,D em Brasília. Quando o CD chega na sua mão, já passou aquele período que você queria discutir.” (P1)

P5, afirma que “lá é muito complicado”

"Porque a prisão não gosta da escola. Eles veem que a gente tá fazendo um trabalho desnecessário pra pessoas que não merecem. Aí a gente tem que bater de frente com os profissionais [...] a prisão não é a favor da escola. Ela dificulta nosso trabalho." (P5)

Há, segundo os entrevistados, uma dinâmica diferente de tratamento com o preso por parte dos professores e os agentes penitenciários não são a favor desse tratamento diferenciado. Segundo P7:

“Acho que de maneira geral, a ideia que se tem, pelos agentes, pela instituição do presídio em geral, é que bandido bom é bandido morto [...] essa relação, geralmente, a gente tenta conduzir de uma maneira legal e tudo, mas existe uma diferença muito grande entre o agente penitenciário e o professor, a maneira que eles veem o aluno, a maneira que eles veem o preso, né?! Eu vejo o aluno, eles veem o preso. Eu vejo o cidadão, eles veem o criminoso. Então, a gente encontra barreiras [...] Então, os agentes da prisão não veem a escola como um transformador, como facilitador, algo que possa possibilitar essa mudança e eu acredito nisso.” (P7)

Essa diferença de como o preso é visto pelos educadores resulta em outras situações que não estão vinculadas necessariamente ao controle do que entra ou o que sai do presídio através dos docentes. Os entrevistados trouxeram outras formas de conflitos. P4 aborda uma delas:

"A função dele em tese, a grosso modo, é reprimir e ele quer reprimir o cara que é apenado, mas às vezes quer me reprimir também. Só que eu não estou presa. E mesmo que tivesse. Então, às vezes rola um boicote. É suave, mas é um boicote. A gente já tem um horário diferenciado. De 9h às 12h ou de 13h às 16h e os alunos entram 11h, não sempre, mas assim...11h." (P4).

Logo, além da impossibilidade de entrar com determinados itens para o melhor funcionamento das aulas e dos projetos, existe também uma prática de “boicotar” a escola da prisão, consequentemente os docentes e os alunos, através do “levá-los ou não levá-los” no horário letivo correto.

Para P6 e P9, essa relação entre a escola e a prisão melhorou, mas precisa avançar ainda mais e a partir disso apontam uma outra questão. P6 diz que

"Às vezes há uma certa piada “meu filho não tem todos os professores no momento e uma pessoa que está privada de liberdade possui?” certas comparações, né?! Precitaria mudar radicalmente a mentalidade." (P6)

O comentário questionador, feito pelos agentes penitenciários, sobre o direito de ter uma escola para pessoas privadas de liberdade também aparece na fala de P9, que traz novamente a questão dos materiais que podem ou não entrar no presídio.

"Hoje a coisa tá até melhor, mas o professor sempre foi muito discriminado lá pelos agentes. Agora é que a coisa tá um pouco melhor. Antes eles falavam: “Ah vai dar aula? Hoje os alunos lá fora não tão tendo aula, mas aqui não pode faltar, né?!” Algumas piadinhas assim que você ficava constrangido [...] Às vezes com algum outro professor, eu não levo comida, mas tem professor que leva e eles mexem dali, mexem daqui, sabe?! É desagradável." (P9)

Essa diferenciação de tratamento em relação aos sujeitos privados de liberdade, segundo P4 acontece porque

"A visão de uma escola prisional acaba ficando muito a par ou dos pesquisadores ou então dos profissionais da educação mesmo. Porque o restante acha que é um mero benefício ou uma mera benesse mesmo. É um presente que o apenado ganha. Então a todo tempo a gente precisa reforçar o nosso trabalho. A todo tempo a gente precisa levantar a mão e dizer que a gente tá ali. Porque se isso não acontecer, as próprias pessoas da secretaria não te enxergam." (P4)

Neste sentido, P4 exemplifica que a escola prisional não é vista como um direito a ser garantido mesmo dentro da prisão. Os professores são alvos constantes de vigilância, controle e constrangimento e por vezes são impedidos de realizar o seu trabalho de forma plena. Contudo, alguns professores analisam esse controle como algo necessário. P3 afirma que

"A educação lá dentro bate muito de frente com a segurança. O tempo todo [...] Mas eles não estão errados. Porque eles tratam de um lado, que é a segurança, e nós tratamos de outro que é a educação. É como se fossem coisas que se chocam, que batam de frente. Porque nós educadores, não temos a visão da cadeia [...] Dá até uma certa segurança pra gente, claro... porque lá a gente diz que é a lei do

“não”, “não pode”, nada pode... E a gente não entende o porquê do não, porque a gente não tem essa maldade” (P3)

Segundo o entrevistado, lidar com esta questão é complicada e que no fim eles conseguem atuar, mas afirma também que o controle deve existir

“porque a gente não sabe a capacidade de cada um ali dentro, né?! O que são capazes de fazer. A gente tem todo tipo de crime que aconteceu e levou o aluno ali a ser preso. Não sei te dizer, mas tem que ter. É uma cadeia.” (P3)

P9 afirma que esse é o trabalho dos agentes e não se incomoda em ser revistado e P8 afirma que a direção do presídio tem que estar alinhada com a direção da escola para permitir a plena realização das atividades e salienta que busca não entrar em conflitos com os agentes cumprindo a revista de forma tranquila para não obter maiores problemas.

Vimos, portanto, que o conflito entre a escola e o presídio perpassa os discursos dos professores entrevistados. A grande maioria aponta que esse controle e a forma de agir dos agentes penitenciários prejudica o trabalho docente e outros entendem que isso é algo positivo para a segurança de todos. Porém, é consenso que existe um controle e uma regulação da prisão sobre a escola, e consequentemente sobre os docentes, baseado no argumento da segurança.

Contudo, Foucault (2018) nos alerta que esse sentimento de insegurança é algo criado para a manutenção do controle e das formas disciplinares sob o nosso cotidiano. Ao dissertar sobre a necessidade da delinquência em uma sociedade de controle, o filósofo afirma que

Sem delinquência não há polícia. O que torna a presença policial, o controle policial tolerável pela população senão o medo do delinquente? Você fala de um ganho prodigioso. Essa instituição tão pesada que é a polícia não se justifica senão por isso. Aceitamos entre nós essa gente de uniforme, armada, enquanto nós não temos esse direito, que nos pede documentos, que vem rondar nossas portas. Como isso seria aceitável se não houvesse os delinquentes? Ou se não houvesse, todos os dias nos jornais, artigos onde se conta o quão numerosos e perigosos são os delinquentes? (FOUCAULT, 2018. p. 225).

A partir disso, podemos analisar a vigilância hierárquica sobre os docentes, baseadas no argumento da segurança, como uma forma de exercício de poder. A prisão, e os agentes penitenciários como cumpridores de sua diretriz, oferece o binômio controle-segurança como uma forma de “legitimar” o poder de suas ações, repressivas.

As outras formas de expressão do conflito entre a escola e o presídio, como “as piadinhas” contra os professores e a “sabotagem” de não levar os alunos

privados de liberdade no horário correto das aulas possuem relação direta com a ilegalidade do sistema penal e suas formas de controle disciplinar. A garantia de direitos é algo propositalmente negado dentro do sistema e isso cumpre um papel na disciplinarização dos corpos.

Essa relação conflituosa existente entre as duas instituições – Escola e Prisão – nos possibilita analisar uma rede complexa de poder onde estão envolvidos os diversos agentes que compõem o sistema penal, desde as celas às salas de aula. Infelizmente, devido às difíceis possibilidades da realização de um trabalho de campo em unidades prisionais somente podemos analisar essa dinâmica no nível do discursivo.

Ainda nesse nível discursivo, buscamos compreender algumas concepções sobre elementos da escola da prisão que consideramos importantes para a sua operacionalidade. Estes elementos foram selecionados pensando na especificidade desse tipo de educação. Neste sentido, diversas perguntas elaboradas aos entrevistados tiveram como inspiração os marcos legais que analisamos no capítulo anterior.

Os eixos temáticos que selecionamos foram: O conceito de Educação para os Direitos Humanos (EDH); Concepções sobre Currículo; e Concepções sobre o Projeto Político-Pedagógico. Através das entrevistas, buscamos analisar o que os professores compreendem sobre estas questões.

4.4

A Escola da Prisão

4.4.1

Definição de EDH para os docentes

Segundo Guedes et al (2017), no Brasil foram aprovados o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL. CNEDH, 2007), que busca consolidar uma educação em direitos humanos em todos os níveis de ensino; e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL. CNE, 2012), que orientam o desenvolvimento de uma educação *em e para* os direitos humanos cujas propostas foram incorporadas no Plano Nacional de educação de 2014 (Brasil, 2014).

Seguindo tal perspectiva, vimos anteriormente, no capítulo de análise documental, que uma das diretrizes do PEESP/RJ, de 2012/2015, é o cumprimento das diretrizes pedagógicas, norteadoras do Projeto Político-Pedagógico, que devam primar cada vez mais por posicionamentos em sintonia com os documentos que garantem a educação de jovens e adultos em restrição e privação de liberdade. Dentre estes documentos, está o Plano Nacional de Educação em e para os direitos humanos as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH)

A partir desse direcionamento, buscamos conhecer o que os professores compreendem sobre educação em e para os direitos humanos.

Segundo P1,

"A escola ela vem pra clarear a questão dos direitos humanos, que é justamente onde o presídio não gosta. Porque você começa a incutir na cabeça do cara algumas ideias e aí ele começa a fazer essas cobranças e aí a direção não vê você com bons olhos." (P1)

Para o entrevistado, a escola tem como objetivo esclarecer questões sobre os direitos humanos e é justamente essa questão que causa o conflito entre essas duas instituições. P2 segue a mesma linha de conscientização de direitos e acredita que seja algo ligado à questão da dignidade.

"se você consegue educar, se você consegue libertar, você consegue fazer as pessoas compreenderem sobre os direitos que elas possuem. E os direitos humanos estão a postos pra evitar as barbáries, evitar a degradação do ser humano, né?! Então a gente só consegue evitar isso se a população tiver conhecimento. Porque o conhecimento não surge do nada. Ele surge por meio da educação [...] E aí você consegue fazer com que as pessoas enxerguem, por meio da educação, que os direitos humanos são fundamentais para a vida. Pra evitar determinadas coisas que

a sociedade já passou e não quer mais passar. É isso, educar para os direitos humanos é fundamental.” (P2)

Para o entrevistado, o conhecimento e a educação para direitos humanos possuem uma relação direta, sobretudo, para evitar barbáries na sociedade.

Para P4, a EDH seria

“Uma educação que abarque o todo, que transpasse, que ela consiga atravessar todas as áreas, que ela permita que o aluno reflita, não só a respeito dele, mas ele e a sociedade... é um pouco do que a gente tenta fazer na escola.” (P4)

Portanto, para o entrevistado, essa educação voltada para os direitos humanos permite que o aluno reflita sobre si e sobre a sociedade e afirma que coincide com o que tenta fazer na escola.

Já P9 pensa essa educação como

“respeitar a história de cada um. É você mostrar aquilo que é certo, que pode e o que não pode... Eu acho que é acesso ao conhecimento e assim você vai conseguir a cidadania.” (P9)

Nesse caso, novamente o conhecimento surge como algo orientador do que é certo ou errado. Para o entrevistado, é através desse acesso que se constitui a cidadania.

Outros entrevistados seguem a mesma argumentação da noção de cidadania que envolve direitos e deveres. Alguns afirmam não compreender muito sobre a temática, como P3, por exemplo, diz que

“Não entendo muita coisa não. Eu sei que você precisa na verdade... Olha só, direitos humanos... você tem direitos, mas desde que você cumpra os seus deveres e seus direitos estejam dentro das leis, porque ali é uma terra sem lei, né?! Os presos só estão presos porque não usam da lei e aí querem discutir direitos humanos, mas você tem que partir do princípio que só tem direito àquilo que você tem direito.” (P3)

Buscando fazer uma ligação entre direitos e deveres, P3 afirma que os presos só estão presos porque não usaram da lei, mas querem discutir direitos humanos. Através desta fala, é possível identificarmos que, para o entrevistado, o preso não pode discutir direitos humanos, pois não cumpriu a lei quando devia. O que evidencia um tom punitivo na relação direito *versus* dever.

Esse argumento também é seguido por P8 em certa medida. O entrevistado afirma:

“Assim, na prática... direito humano pra mim, hoje, não sei qual é a finalidade. Porque não protege e pra mim só divide. Não vejo sentido, chamar de direitos humanos. “Ah você é contra os direitos humanos?” Não, a vida acima de tudo. Mas a função de direito, o que é chamado hoje de direitos humanos, pra mim assim, quais

são as grandes causas que eles defendem corretas? Quando morre um inocente mesmo, ninguém fala.” (P8)

Para P8 a finalidade dos direitos humanos não fica clara. Para o entrevistado, eles só fragmentam os indivíduos e defendem pautas que acredita não serem tão corretas, pois quando morrem inocentes o tema não é abordado da devida maneira. Ao direcionarmos mais para a EDH, o entrevistado mudou um pouco seu discurso e afirmou que

“a educação baseada em direitos humanos é a educação que liberta. Você passa a conhecer o mundo, logo você passa a conhecer seus limites e vê o que é certo e o que é errado. Então se eu conheço um mundo, conheço meus limites e conheço as leis, eu tenho que fazer o que? Aquelas leis serem cumpridas. É meu direito e eu tenho que garantir isso.” (P8)

Para o entrevistado, esse tipo de educação liberta e possibilita o conhecimento das leis e da garantia de direitos. Evidencia-se, a partir da fala do entrevistado, um conflito entre concepções sobre Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos, como se fossem questões distintas.

Os entrevistados P5, P6 e P7 afirmaram que nunca haviam pensado nisso. P6, disse que possui pouco conhecimento e não possui domínio para poder falar sobre o tema. P5 desenvolve que

“quando você fala em direitos, você fala do que? Eu tô indo lá e colocando você com saneamento básico, colocando você com direito a saúde, colocando você com direito a educação e isso tudo a gente não tá tendo. Então pra mim, essa pergunta não existe no Brasil de hoje.” (P6)

Para o entrevistado, essa concepção de educação para direitos humanos não existe, pois ao falarmos em direitos humanos, estamos falando em direitos básicos para os indivíduos que, segundo o entrevistado, não são contemplados atualmente no Brasil.

Por outro lado, P7 acredita que essa educação para os direitos humanos

“faz o sujeito compreender melhor toda a essência da sociedade pra acabar com esses julgamentos imediatos que a gente costuma ver por aí e que acho que faz muito mal pra sociedade. Não melhora sociedade, só piora. Eu sou capaz de tirar a vida de alguém porque ele fez um roubo ali. Então, você vai tirar a vida de um ser humano.” (P7)

Os “julgamentos imediatos” a que se refere P7 está relacionado ao jargão de que “bandido bom, é bandido morto”. Para o entrevistado, educar para os direitos humanos é compreender melhor a sociedade e suas questões e acabar com esse tipo de julgamento que resulta em atitudes que contradizem o direito humano à vida.

A EDH é uma política definida pelo Conselho Nacional de Educação e que defende uma preparação dos indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e mais justa, priorizando o desenvolvimento da autonomia política e da participação ativa e responsável dos cidadãos em sua comunidade. Além disso, é um processo que deve ser construído coletivamente, integrado ao meio onde acontece, e em sintonia com as necessidades de quem dele participa (BRASIL, 2013).

Grande parte das falas dos entrevistados está em consonância com o que defende a EDH, porém devemos apontar que o conhecimento dessa política de governo não é uma realidade. Esta falta de conhecimento é evidenciada a partir da fala de alguns docentes que nunca haviam pensado sobre isso ou de docentes que acabam relativizando a questão dos Direitos Humanos para as pessoas privadas de liberdade.

Além disso, nos parece problemático pensar esse tipo de educação em espaços de privação de liberdade, uma vez que, segundo a narrativa dos docentes, o presídio controla a escola de diversas formas. As DNEDH assumem dimensões de caráter interdependente e inseparável e afirmam que para alcançar os resultados desejados, os princípios básicos de garantia dos Direitos Humanos devem ser respeitados. Como vimos o sistema penal está longe de ser um garantidor desses direitos.

Esse tipo de educação é afirmado no PEESP do Rio de Janeiro como uma de suas diretrizes para constituição do currículo diferenciado das escolas da prisão e para a formulação dos Projetos Político-Pedagógicos. Logo, buscamos compreender também o que os docentes compreendem sobre estas temáticas.

4.4.2

O currículo segundo os entrevistados

Como dito anteriormente, esta pesquisa tem principal objetivo compreender algumas concepções sobre a EJA em espaços de restrição e privação de liberdade do estado do Rio de Janeiro a partir do material coletado por meio de entrevistas com professores que atuam com essa modalidade de ensino.

Uma das temáticas que investigamos é a concepção e definição que estes professores possuem sobre o conceito de currículo. Como dito anteriormente, no início desta pesquisa, acreditamos que as diferentes concepções e teorizações do que vem a ser currículo se modificam em função das diferentes finalidades

educacionais pretendidas e dos contextos sociais nos quais são produzidas. Logo, o currículo ao assumir uma determinada forma ou concepção, define o papel que a escola pode exercer em seu contexto.

Ao serem questionados sobre o que eles compreendiam como currículo obtivemos uma certa variedade de respostas, mas que possuíam fatores comuns.

Segundo P1, o currículo é apenas uma espinha dorsal, apenas um caminho para chegar em algo final, mas que nem tudo é possível de “ver”, ou seja, de ser abordado. Nesse sentido, P1 está definindo currículo como uma série de conteúdos da disciplina que serão ministrados ao longo do ano e complementa que, “*o currículo, dentro do sistema penitenciário, tem que ser um currículo de prática, de situações do dia a dia. O currículo tem que ser contextualizado*”. Assim, para P1, o currículo é visto como uma série de conteúdos que devem ser aplicáveis na prática e contextualizados com a realidade dos detentos.

P6 corrobora com a concepção de que o currículo deve ser algo voltado para a prática e de situações cotidianas e defende que deve haver uma junção das disciplinas à realidade

“temos que considerar o currículo sendo transformador, indo além do conteúdo, limitado da própria legislação brasileira [...] Tem certos conteúdos que você não percebe uma aplicabilidade direta e acaba se perdendo.” (P6)

O entrevistado defende, portanto, que o currículo deve ser uma junção entre conteúdos acadêmicos com a realidade de vida dos alunos, algo que seja aplicável no cotidiano, pois quando esses conteúdos não são aplicáveis, eles não fazem sentido para o educando. A partir do momento em que existe essa junção, o currículo adquire o aspecto transformador do dia a dia.

A fala de P5 segue uma linha de pensamento muito próxima, mas enfatiza que o currículo

“tem que que andar junto com a tecnologia, tem que andar junto com a industrialização e com a clientela que tá recebendo. Currículo é isso, pra mim... e tem que tá sempre sendo atualizado com a realidade da sociedade que eu tenho agora.” (P5)

Alguns entrevistados definem que o currículo corresponde à formação educacional/acadêmica dos indivíduos. Para P2, por exemplo, o currículo seria o aluno ter condições de cumprir etapas e acrescentar cada etapa na sua formação pessoal. Segundo o entrevistado:

“Eu tô vendo currículo como alguém que tenha feito o ensino fundamental, aí aumentou o seu currículo com o ensino médio, fez o ensino técnico, trabalhou, teve

uma experiência aqui, outra experiência alie foi agregando tudo aquilo e currículo vai dizer o que ela é. E as vezes o currículo não diz o que a pessoa é.”(P2)

De forma similar a P2, para P7 currículo é aquilo que o gabarita como professor. Inferimos, neste sentido, que o entrevistado esteja se relacionando a sua formação acadêmica.

Indo de encontro a uma concepção de que currículo é algo relacionado à formação acadêmica, mas diferenciando-se em um determinado ponto P8 diz que:

“Currículo... pra mim vale mais o currículo que você adquire da vida do que o currículo daquele que tem mestrado, doutorado [...] Então pra mim, o currículo é a vida. É experiência de vida. Não adianta ter no papel, se você não tem prática nenhuma.” (P8)

O entrevistado segue uma concepção de que existe o currículo relacionado à formação acadêmica e o “currículo da vida” e sinaliza que para ele o currículo mais valioso é o da vida, dando maior ênfase à prática do cotidiano em contraposição ao conhecimento acadêmico. Em uma concepção muito próxima, P3 diz que

“o currículo melhor é o currículo da vida, do cotidiano, dos acontecimentos e você tem que andar conforme esses acontecimentos. Que aí você vai formar cidadãos bem formados, bem alinhados com o que acontece. Eu não sou a favor daquele currículo clássico, tradicional, básico...não, não concordo. Mas eu acho que também, assim, dali você tem que tirar sim muita coisa. Umas coisas que se agreguem ao que você tem agora no momento. Pra realidade daquele ambiente, daquele local.” (P3)

Portanto, P3 valoriza o “currículo da vida” como o mais importante e afirma que através do currículo clássico e tradicional consegue tirar muitos elementos para trabalhar em sala de aula e contextualizá-lo ao ambiente em que está dando aula. Podemos identificar uma mistura entre conhecimentos do cotidiano e conhecimento acadêmico nessa definição.

Outros entrevistados assumem uma perspectiva diferente. Para P9 currículo é “aquilo que vai ser trabalhado durante um determinado período”. Logo, corresponde a uma seleção de conteúdos que serão desenvolvidos no período letivo.

Já P4 defendeu que Currículo são diretrizes do que precisa abordar e de como poderia trabalhar determinadas coisas em sala de aula e que a partir disso iria adaptando ao meio onde se coloca e se encontra. Assim, podemos identificar também uma concepção de que o currículo corresponde a algo fixo e que vai sendo adaptado de acordo com as demandas locais, ao público local, como foi desenvolvido por alguns entrevistados.

As definições do que vem a ser currículo, portanto, mostram-se pouco evidentes de acordo com os discursos dos professores. Os desenvolvimentos giram em torno de perspectivas que dissertam sobre tipos de conhecimento e formação (o acadêmico e o conhecimento de vida); e uma forma de orientação de como trabalhar conteúdos ao longo do ano.

Todavia, ao questionarmos como os professores avaliam a concepção de currículo instituída pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e o currículo proposto, conseguimos um maior desenvolvimento sobre o que eles compreendem como currículo.

A grande maioria dos entrevistados trouxe a questão do currículo mínimo definido pela SEEDUC/RJ como algo problemático para a EJA prisional e que deveria ser repensado. Esse currículo mínimo é proveniente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA de 2000, que institui os conteúdos mínimos a serem elaborados na oferta do ensino fundamental e médio para a educação de jovens e adultos.

Segundo os artigos 3º e 4º as Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino fundamental e do ensino médio se estenderão à modalidade da educação de jovens e adultos. Dessa forma, a EJA possui os mesmos currículos mínimos das outras modalidades de ensino (fundamental e médio), seguindo as diretrizes da LDBEN (1996), mas deve levar em conta os princípios de equidade, diferença e proporcionalidade para a contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio que considerará as situações, as faixas etárias e os perfis dos estudantes. (BRASIL, 2000).

A SEEDUC/RJ define que o currículo mínimo

“tem como objetivo estabelecer orientações institucionais aos profissionais do ensino sobre as competências mínimas que os alunos devem desenvolver a cada ano de escolaridade e em cada componente curricular, imprimindo-se, assim, uma consistente linha de trabalho, focada em qualidade, relevância e efetividade, nas escolas do Sistema Público Estadual do Rio de Janeiro.”¹¹

A SEEDUC/RJ diz ainda que buscou construir um currículo mínimo que atendesse às demandas do alunado que compõe a Educação de Jovens e Adultos valorizando todas as suas especificidades. Além disso, acrescenta que “o currículo

¹¹ Retirado de <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5687863>. Essa definição de currículo mínimo está presente na apresentação dos livros que dissertam sobre o conteúdo mínimo que deve ser ministrado em cada disciplina da EJA.

mínimo selecionado foge do currículo conteudista, que define o aluno como uma tábula rasa, e privilegia uma proposta que permite um processo de aprendizagem dialógico”.

Apesar de apresentar um caráter flexível e de orientações de competências mínimas, deixando uma brecha para a participação do professor e da comunidade escolar na construção do que vem a ser definido como currículo, a proposta feita pela Secretaria de Educação é duramente criticada pelos professores. Como observamos em P1 ao afirmar que

“O currículo mínimo que a SEEDUC impõe é feito pra escola fora do sistema [...] eu acho que o sistema prisional deveria ter um currículo só do sistema prisional, o sistema prisional deveria ter uma prova do ENEM só do sistema prisional.” (P1)

Alguns professores também defendem a existência de um currículo exclusivamente voltado para as escolas localizadas em prisões. P6 afirma que desde 2013 aplicam o currículo mínimo e que possuem liberdade para trabalhar com o currículo, que não tem nada “engessado” em relação a isso, mas acha que

“deveria se estudar o currículo especificamente pela realidade prisional, de se unir as escolas, unir os professores, e nós mesmos elaborarmos esse currículo.” (P6)

Sendo mais enfático e crítico quanto ao currículo mínimo, P7 afirma:

“existe uma coisa chamada currículo mínimo, que o estado diz que a gente tem que cumprir aquelas matérias a cada semestre ou a cada bimestre... só que eu vejo um problema nisso, porque não existe um currículo específico para o ensino prisional. Para mim deveria de ter [...] a forma que é apresentado pelo estado não funciona... a necessidade daquele aluno é outra [...] O currículo hoje que a gente tem que usar é pra quem trabalha em turma regular.” (P7)

O argumento de que o currículo da EJA da prisão é o mesmo da EJA regular surge também na fala de P5 que diz que o “O currículo do EJA é o mesmo que tem aqui fora [...] O currículo é um só, mas não condiz com a realidade de dentro do presídio. Consoante a isso, P3 afirma que deve haver variações desse currículo mínimo, pois não tem como aplicar um currículo mínimo no país inteiro.

A perspectiva de que o currículo não atende às demandas dos sujeitos é frequente em diversas falas dos entrevistados. P4 afirma que o currículo mínimo “é falho. Ele é vago. Ele não atende. Você não faz a diferença, que precisaria fazer”. P2 corrobora com essa perspectiva e diz que

“o estado tem um currículo mínimo que a gente basicamente tem que atender aquilo. Sendo que nem sempre aquilo vai atender a necessidade daquela escola, daquela comunidade, daquela sociedade”. (P2)

Em contraposição às demais respostas, P9 encara o currículo mínimo como uma base e que a partir dali tem liberdade para definir seu currículo. Para ele *“Nessa parte o presídio me favorece. Porque eu posso desenvolver meu projeto”*.

Já P8 afirma que quando entrou para dar aula no estado existia o currículo mínimo, mas este fora retirado. A partir disso, teve que se orientar a partir dos livros didáticos.

Exceto pelos posicionamentos de P8 e P9, podemos perceber uma enorme incongruência entre a definição do que é o currículo mínimo pela legislação e a concepção dos professores sobre como esse currículo é instituído. Esse currículo mínimo baseia-se em uma série de conteúdos básicos que devem ser ensinados em cada disciplina acadêmica. Como pudemos observar, a maior parte dos docentes são contrários a essa imposição mínima. Logo, podemos dizer que existe um movimento de reação a esta questão. P5 diz que

“Eu monto aquilo que o aluno quer. Primeiramente, eu chego em sala de aula, eu conheço minha turma. Segundo, eu lanço uma proposta... eu vou ver o quanto eles tem pra oferecer, se gostaram ou não, daí eu monto meu plano de curso. Faço paralelo, um pouquinho do que o estado quer e tudo do que já tenho experiência de outras escolas.” (P5)

Desse modo, o entrevistado faz uma junção entre o mínimo instituído e os outros conteúdos são selecionados pelos alunos. P3 busca fazer algo similar e *“modifica o tempo todo. Assim, não fica limitado ao EJA”*. P2 também busca *“ir além”* e afirma que

“A gente minimamente tem que respeitar aquele currículo. Então minimamente eu respeito o currículo” (P2)

Outros professores, como P1 e P4 buscam adaptar o conteúdo mínimo com a necessidade dos alunos. P1 desenvolve que

“Eu tento que fazer uma adaptação daquilo que a SEEDUC quer e com o que eu vou fazer. Na verdade, no fundo...eu não tô preparando um cara pra fazer vestibular, eu tô preparando um camarada pra se encantar com aquilo dali primeiro.” (P1)

A adaptação que P1 visa fazer é uma mudança que esteja relacionada com a preparação do sujeito para o ato de aprender. Uma forma de reconciliar o aluno com o ato de aprender e não apenas o preparar para o vestibular. Já P7, possui uma postura mais enfática quanto ao currículo mínimo e afirma que geralmente não o usa.

“O SAERJ¹² era todo baseado no currículo mínimo. Eu ficava desesperado com aquilo, porque tinha que ensinar aquilo que estava no currículo mínimo, para o aluno poder fazer a prova do SAERJ e se dar bem. Mas aí, sabe o que me incomodava? Eu não to ensinando nada. Eu tô preparando o cara só pra fazer uma prova. Aí tiraram o SAERJ, ufa... agora eu posso ensinar o sujeito e não só preparar pra fazer o SAERJ.” (P7)

P6 critica que nunca mais se discutiu a matriz curricular e cada professor, de certo modo, acaba aplicando o currículo mínimo de 2013, mas que não possui nada engessado quanto a isso. P9 disse seguir todas as recomendações da SEEDUC e P8 não desenvolveu tal questão.

Ao analisarmos as entrevistas conseguimos identificar que a maior parte dos discursos sobre o currículo está centrada em uma organização disciplinar. Lopes e Macedo (2011) definem isso como uma sistemática de organização do trabalho pedagógico que se expressa em um quadro de horário, no qual temos um professor designado para uma turma, em um dado horário e em um determinado espaço para ministrar um conjunto de conteúdos previamente definidos.

Além disso, podemos identificar através de determinados discursos algumas perspectivas sobre como deveria ser o currículo da EJA da prisão e o papel que este deve exercer naquele meio. Em alguns pontos identificamos uma perspectiva instrumental que pensa o currículo como algo voltado para os interesses do mundo globalizado, mas ao questionarem que o currículo não atende às demandas dos sujeitos privados de liberdade e que não condiz com a realidade que vivenciam, podemos observar uma aproximação com a concepção progressivista de Dewey.

O progressivismo tem como um dos pilares de sua teorização, a valorização da experiência de vida dos alunos como forma de conhecimento. Contudo, esse conhecimento de vida e os conteúdos devem estar alinhados à construção do bem-estar social. Portanto, a escola tem como papel contribuir para as mudanças sociais formando alunos para serem cidadãos em uma sociedade democrática.

“Só se consegue a mentalidade social dedicando-se os homens à atividade conjunta, na qual o uso de materiais e utensílios, por parte de uma pessoa, se relaciona conscientemente com o uso que outras pessoas fazem de suas aptidões e recursos.” (DEWEY, 1979, p. 42)

¹² O SAERJ citado por P7, significa Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) criado em 2008, uma prova que era aplicada anualmente para medir a proficiência dos alunos da rede pública de ensino. O sistema foi extinguido em 2016.

Essa proposta de integração entre distintos saberes pode ser confundida, a princípio, com a noção de educação popular proposta por Paulo Freire. Porém, há uma diferença decisiva entre essas concepções, pois uma visa a manutenção de uma sociedade democrática e outra uma perspectiva política crítica ao modelo social hegemônico de uma sociedade de classes.

É possível identificar, na fala de alguns dos entrevistados, uma aproximação com uma perspectiva crítica ao notarmos o questionamento sobre qual “currículo” é mais importante, mas não é o suficiente para definirmos como uma posição crítica ou pós-crítica sobre currículo, pois não pudemos observar questionamentos sobre o *porquê* de determinados conteúdos/disciplinas acadêmicas serem selecionados, como formas válidas de conhecimento escolar ou a disputa de poder dos discursos na constituição de determinados saberes.

Como foi dito anteriormente, não definimos que a prática docente dos professores entrevistados esteja necessariamente calcada nas perspectivas interpretadas. Como afirma Sacristán (1998), o currículo refere-se a uma dada realidade, o que inclui aspectos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, indo muito além de uma simples organização e listagem de conteúdos de disciplinas. Desse modo, tivemos como objetivo compreender a concepção presente nos discursos dos docentes, o que corresponde apenas uma face da dinâmica escolar. Para compreendermos como a noção de currículo é vivida e colocada em ação, necessitamos de uma observação e análise das práticas docentes no cárcere.

4.4.3 **Concepções sobre o PPP**

A partir do PEESP foi possível identificar uma grande importância dos Projetos Políticos Pedagógicos na constituição da escola da prisão, pois através deste é que se atenderá as particularidades do sistema prisional. Buscamos, portanto, compreender o que os professores entrevistados entendem como Projeto Político Pedagógico (PPP), a participação que tiveram neste e de que forma este os auxilia no exercício docente.

A definição do que seria um PPP, mostrou-se similar na maioria das falas dos entrevistados. Alguns demonstraram não compreender muito sobre o tema, mas definiram de forma resumida o que compreendem sobre o tema. Para a maior parte

dos entrevistados, o PPP é a diretriz da escola, uma reunião de ideias que a escola decidiu desenvolver, uma espécie de guia e sobretudo, um caminho que se tem dentro da educação para atender às demandas políticas da sociedade. Exceto por P2, P6 e P8, todos os docentes participaram da construção dos projetos de suas unidades escolares.

Contudo, o seu papel dentro da escola do sistema prisional e o auxílio deste na prática docente mostrou-se bastante dividido entre as falas dos entrevistados. Por exemplo, P3 frisa a importância do PPP e afirma que

“todo colégio tem que ter o PPP pra te auxiliar, é um documento específico daquela unidade [...] É um procedimento que fica ali, aliás o PPP deveria ficar ali na bancada da mesa dos professores, que é o lugar que você vai consultar. Tudo que você deve ou não fazer ou pode ou não... nem é pode ou não.... qual é a política daquela escola.” (P3)

Além disso, frisa que é importante participar de sua construção pois

“É ruim quando você chega num lugar que já existe um PPP e você não toma ciência disso ou você não ajudou a construir. Você tem uma certa visão que de repente é importante, que vai ser construída com aquele grupo e isso não tá inserido no PPP.” (P3)

Neste sentido, para P3, o PPP auxilia na sua prática e aponta que estar envolvido com o projeto é algo importante para a aplicabilidade da política da escola. P4 também considera o PPP como uma ferramenta importante para

“uma dimensão maior não das suas atribuições, mas do que te compete, o que você pode fazer, do que seria interessante você fazer.” (P4)

Já P5 afirma que não sabe desenvolver muito sobre o tema, pois não é pedagogo. Para o entrevistado, o PPP é um momento em que

“toda a escola vai conseguir conviver junto. Ai a gente vai ver o grau de educação. Onde vai botar as turmas, onde vai botar professores, a merendeira, vamos colocar a diretora, vamos botar o cara que tá lá na frente da entrada, todo mundo pra poder ver se vamos conseguir fazer algo em comum e com respeito.” (P5)

Além disso, o PPP auxilia principalmente

“pela falta dos livros, da literatura que me oferecem. Acho que se não tivesse esse projeto, ia ficar complicado eu ficar o tempo dando uma aula inventando temas pra poder dar aula.” (P5)

Outros professores também corroboram com o auxílio do PPP e de sua função na escola. P9 afirma que serve de direcionamento e que a partir do tema selecionado anualmente é possível desenvolver os conteúdos a serem ensinados. Para P7

“o PPP geralmente dá um norte pra gente. “O tema é esse”. Então assim, eu procuro aproveitar os textos que abordem o tema do PPP, por exemplo. O PPP é

bom, ele é válido, faz a gente conhecer a escola e o que que a escola espera da gente.” (P7)

O caráter positivo do PPP foi ressaltado pela maior parte dos entrevistados. Todavia, também houve críticas sobre o documento. P1 diz que o PPP o auxilia como agulha norteadora, mas que possui algumas problemáticas.

“Ele me dá uma projeção pra que eu possa fazer algumas coisas, sim...mas ele não é 100%, não. Ele só aponta um caminho e eu vou por outros lá pra tentar chegar junto com todo mundo [...] Então, o PPP vai nortear o trabalho, mas eu tenho muita dificuldade porque geralmente é feito por pessoas fora da minha área e aí nego olha só pro seu umbigo, aí fica difícil.” (P1)

Uma das dificuldades apontadas pelo entrevistado reside em se inserir nos projetos desenvolvidos pelo PPP. Ele atribui essa dificuldade a elaboração do projeto por pessoas que não são da sua área do conhecimento. Outros entrevistados fizeram críticas mais incisivas sobre o PPP.

Segundo P6

“Acho que isso se perdeu de certo modo, né?! É um documento que muitos não tem paciência e no dia a dia a escola acaba exigindo muito, né?! A SEEDUC envia muitos projetos, o tempo é curto para muitas atividades e a gente acaba não tendo tempo que precisava ter para refletir sobre o PPP. A gente acaba se perdendo, infelizmente, nisso” (P6)

Para o entrevistado, o PPP é um documento que se perdeu e não o auxilia na prática docente. P8 corrobora com P6 e afirma que

“Na verdade, na prática, eu não vejo isso acontecer [...] É mais pra você preencher documento, relatório, essas baboseiras todas. Na prática mesmo, não há. Até por falta direcionamento. Porque as vezes o estado te dá um direcionamento, te oferece um curso que diz o contrário do que ele falou e te oferece um material contrário aos outros dois.” (P8)

O PPP, para o entrevistado, não passa de uma burocracia a ser preenchida e afirma que não há um direcionamento do estado para tais questões.

P2 foi outro entrevistado que apontou problemáticas para o PPP. Para ele

“O PPP dentro da escola do sistema prisional, ele já nasce bem problemático, né?! Porque a gente não tem essa liberdade de poder trabalhar. Às vezes a gente tem que por aquele projeto no papel, porque nos é exigido, mas nada daquilo, de fato, é posto em prática [...] é como se fosse algo que fosse feito porque tem que ser feito. Quando você faz um PPP numa escola aqui fora, você tem toda uma comunidade inserida pra fazê-lo. Você tem que escutar os alunos também [...] Você tem que escutar os professores, os técnicos, os pais dos alunos, a comunidade em torno e tudo mais. Então, as chances desse PPP funcionar são reais. Dentro do presídio, não são reais.” (P2)

Segundo P2, esse PPP já nasce problemático devido às restrições existentes para a prática docente e da escola da prisão perante o sistema. Outro aspecto que

impossibilita a efetividade do PPP dentro da prisão, segundo P2, é o fato dos alunos não participarem de sua construção. Logo, para o entrevistado, as chances de um PPP funcionar no presídio são inexistentes.

O PPP, segundo Veiga (2001), vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas. Não é algo construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades como cumprimento de uma tarefa burocrática. Ele é construído e vivenciado por todos os envolvidos com o processo educativo. (VEIGA, 2001, p. 13).

A autora aponta que o PPP tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula. Ou seja, visa a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

Para isso, aponta que a abordagem do PPP está fundada em princípios básicos que deverão nortear a escola pública, democrática e gratuita. São estes princípios: a igualdade de condições para acesso e permanência na escola; a qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais; a gestão democrática que propicia a participação coletiva; e a valorização do magistério.

Parece-nos lógica a afirmação que o PPP dentro da escola da prisão já “nasce” com problemas suficientes para definir sua real possibilidade de execução. Conseguimos identificar, nesta pesquisa, que todos os princípios básicos norteadores do PPP são violados de alguma forma.

Em primeiro lugar, o princípio básico da gestão democrática é violado ao identificarmos que os alunos não participam da construção do Projeto Político-Pedagógico. Nos parece bastante problemático o público alvo do projeto não opinar sobre os caminhos e objetivos que serão almejados.

Em segundo lugar, o princípio da liberdade. Vimos anteriormente, que os docentes possuem grandes restrições sob a forma que vão conduzir as atividades educacionais em nome do binômio controle/segurança.

Em terceiro lugar, o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola. No Brasil, segundo dados do Infopen de 2016 (BRASIL, 2017), apenas 12% da população carcerária está envolvida em algum tipo de atividade educacional.

Em quarto lugar, a valorização do magistério. Para Veiga (2001), a valorização do magistério é um princípio central na discussão do projeto político-

pedagógico. A qualidade do ensino ministrado na escola está intimamente ligada a formação (inicial e continuada), condições de trabalho e remuneração. Elementos, que segundo a autora, são indispensáveis à profissionalização do magistério. Nenhum dos docentes entrevistados tiveram uma formação para atuar em uma escola localizada dentro da prisão. Alguns professores disseram que participaram de algumas reuniões orientando como devem se comportar dentro do presídio, mas a SEEDUC nunca ofertou, segundo os entrevistados, qualquer formação inicial ou continuada para lidar com as especificidades do educar no cárcere.

5

Considerações finais

A partir desta pesquisa pudemos analisar os diversos marcos legais e operacionais que instituem a EJA em espaços de privação de liberdade no Brasil. Estes documentos possuem uma grande importância, pois garantem a educação nesses espaços como um direito e não como um benefício. Contudo, a garantia desse direito não inviabiliza as relações de poder e de controle disciplinar existentes no cárcere.

Através do referencial teórico da Criminologia Crítica e das teorias sociológicas sobre a prisão, compreendemos que esta instituição cumpre um papel velado propositalmente pelo direito penal: o de punir e controlar socialmente a pobreza. Esse papel é analisado de forma crítica pelos professores que atuam na escola da prisão e apontam a escola como uma instituição que confronta as práticas do cárcere, pois ela “estende a mão” e não “aponta o dedo”. A escola da prisão para alguns é um importante local de refúgio e convivência “fora” das mazelas da prisão; para outros ocupa um importante papel no resgate e na salvação de vidas; outros acreditam que a escola busca transformar, ressocializar e auxiliar o indivíduo na possibilidade de obter melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Este confronto entre a escola e o cárcere também é evidenciado ao analisarmos a relação de controle existente sobre os professores e a escola da prisão. Por vezes os docentes são impossibilitados de realizarem determinadas atividades por terem que pedir autorização prévia para entrarem com materiais específicos. Além disso, passam por constrangimentos pelos agentes penitenciários, pois são julgados negativamente por darem aula para “bandidos”.

Contudo, foi possível analisar que existe uma dinâmica de controle disciplinar e exercício de poder dos docentes sobre os sujeitos privados de liberdade. Ainda que esse exercício de poder não seja tão “intenso” como é exercido pelo sistema penal, existem concepções que assumem o teor de controle social.

Uma grande parte dos docentes afirmou que prefere dar aula no sistema prisional devido ao respeito e a disciplina que os sujeitos privados de liberdade possuem. Disciplina essa proveniente do controle da prisão sobre os indivíduos. Cabe ressaltar, que este controle também é exercido pelas facções criminosas. Essa

disciplina, segundo os entrevistados, não existe nas escolas extra-muros. Logo, existe um ganho nesta dinâmica do controle que possibilita o docente dar aula sem ter medo, ainda que esta segurança seja às custas de um processo disciplinador. Não negamos a possibilidade de existir uma relação respeitosa e de admiração por parte dos sujeitos privados de liberdade em relação aos professores da escola da prisão, mas não podemos deixar de evidenciar esse uso do poder.

O papel que a escola possui no sistema prisional, segundo os docentes, também deve ser problematizado. Exceto por um entrevistado, a escola da prisão não foi afirmada como um direito. Além disso, buscamos problematizar as narrativas que atribuem à escola o caráter salvacionista, de ressocialização e de transformação dos indivíduos.

Outra questão que evidencia um viés de controle da escola da prisão é a concepção progressivista de currículo presente na fala dos docentes. A teoria de Dewey possui um marco progressista em relação às teorias mais tradicionais de currículo. Ao valorizar as experiências dos sujeitos educandos e das suas vontades de aprender, o progressivismo destoa das perspectivas acadêmicas e instrumentais que priorizam o aprendizado mecanicista e voltado para a formação profissional dos indivíduos. Porém, sob o viés crítico e pós-crítico, esta concepção de currículo preza pelo consenso e controle social e ignora as diversas dinâmicas de conflito existentes na sociedade, consequentemente, no campo do currículo e na escola. Destaca-se por priorizar por uma educação democrática, mas não problematiza como o currículo escolar (re)produz desigualdades.

Algumas questões sobre o PPP e EDH também evidenciam os limites da escola da prisão. Como vimos, a elaboração de um PPP está baseada em alguns princípios básicos que precisam ser cumpridos para sua efetivação. Dentro da escola do cárcere, todos esses princípios básicos são violados. A EDH, como política educacional, não é reconhecida como tal e os Direitos Humanos básicos, essenciais para a efetivação desse tipo de educação, não encontra espaço nas celas lotadas de sujeitos de privados de liberdade.

O PEESP do Rio de Janeiro é um documento que reconhece as dificuldades de educar no cárcere e afirma que a oferta de educação nesses espaços convive com problemas crônicos de diferentes ordens como, por exemplo, estrutura precária e cultura da violência, aspectos que dificultam a compreensão e a implementação de

processos mais conectados a uma visão emancipadora de educação, uma educação como direito humano (RIO DE JANEIRO, 2015).

Corroboramos com tal concepção, mas seremos mais críticos quanto a ela. Não acreditamos que sejam esses aspectos que dificultam o reconhecimento da educação como direito humano. São aspectos que impossibilitam um modelo de educação ao longo da vida, que reconheça as diversidades dos sujeitos, valorize as especificidades do ambiente educativo e que esteja baseado em princípios dos Direitos Humanos, tal qual sinalizam os documentos que foram analisados.

A educação de jovens e adultos privados de liberdade é um direito e possui diversas especificidades que precisam ser levadas em consideração. Acreditamos que os professores buscam, com os recursos que possuem, desenvolver uma prática educativa democrática que leva em consideração tais particularidades. Todavia, enquanto não houver: 1) Uma mudança significativa no sistema penal, tal qual defende Baratta (2002); 2) Uma prática docente acompanhada de uma formação crítica sobre o fazer docente no cárcere e sobre temáticas que estão diretamente ligadas ao cotidiano escolar, como concepções críticas de currículo; Educação para os Direitos Humanos; e a construção efetiva de um Projeto Político-Pedagógico a escola da prisão continuará sendo um direito, mas se constituirá como mais uma das ferramentas de controle social utilizadas por esse sistema.

Neste sentido, apontamos a necessidade de pesquisas que busquem analisar o cotidiano nas prisões de todo o Brasil e que compreendam as diversas redes de poder entre os agentes que compõem o sistema prisional. Isso inclui uma análise sobre todos os direitos que devem ser garantidos nesses espaços, como o direito à educação. Uma análise, por exemplo, sobre as práticas docentes através de uma observação nos revelaria muito mais sobre as diversas complexidades envolvidas sobre o “educar” no cárcere.

Incentivamos também uma maior aproximação de referenciais teóricos distintos que pensem a prisão e a escola de forma crítica. Em um universo infundável de disputas discursivas, selecionamos os debates sobre as teorias de currículo por nos auxiliarem a pensar em como a escola pode assumir determinados papéis de acordo com as definições que a orientam. Já os pressupostos da Sociologia e da Criminologia crítica nos permitiram analisar como o sistema prisional não está “falido”. Ele continua se adaptando e se moldando em seus mecanismos de controle e punição.

Por fim, enfatizamos a urgência da necessidade em estreitar os diálogos entre a academia e os docentes da educação básica. Por vezes, os debates desenvolvidos através das pesquisas ficam restritos aos pesquisadores e determinadas perspectivas críticas, sobretudo sobre as práticas docentes, são vistas como um julgamento e não como um momento de diagnóstico, de reflexão e de construção de futuras práticas. Este diálogo constitui um momento privilegiado não de “apontar o dedo” ou “estender a mão”, mas de “dar as mãos” para modificar determinadas relações de poder e controle.

6 Referências Bibliográficas

BARATTA, A. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Nilo. **Introdução Crítica ao Direito Penal Brasileiro**. Rio de Janeiro: Revan, 2007

BOIAGO, D.L. **Políticas públicas internacionais e nacionais para a educação em estabelecimentos penais a partir de 1990: Regulação social no contexto da crise estrutural do capital**. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Amélia Kimiko Noma. Maringá, PR, 2013.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília, 2013.

_____. CNE. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Brasília, DF: CNE, 2000.

_____. CNE. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, 2010a.

_____. CNE. **Resolução CNE/CEB nº 3 de 2010**. Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a EJA. Brasília,DF: CNE, 2010b.

_____. **Decreto Presidencial nº 7.626/2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito Prisional. Brasília, DF: 2011b.

_____. CNE. **Resolução CNE nº 1 DE 2012**. Diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 maio 2012.

_____. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, 2008.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei n. 010172, de 9 de janeiro de 2001** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: INEP, 2001

_____. **Lei nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: INEP, 2001.

_____. **Lei n. 9394/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2009a.

_____. **Lei n. 12.433/2011.** Dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2011a.

_____. **Lei nº 13.163 de 9 de setembro de 2015.** Institui o ensino médio nas penitenciárias. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015.

_____. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução CNPCP n.3, de 11 de março de 2009.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, 2009b.

_____. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN – 2016.** Brasília, DF: MJ/DEPEN, 2017.

CARVALHO, S. de. **Antimanual de Criminologia.** Editora Saraiva, 2008.

CASTRO, L. A. de. **Criminologia da Reação Social.** Rio de Janeiro: Forense, 1983.

CORENZA, M.S. **Políticas Educacionais em Sistemas Prisionais: Um quadro das iniciativas recentes no Brasil e na América do Sul.** Dissertação (Mestrado apresentado no Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais do Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos). Rio de Janeiro, 2013.

DEWEY, J. **Vida e educação.** Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar.** Curitiba, n. 24, p. 213 -225, 2004.

FACEIRA, L.S. Lei de Execuções Penais: um olhar sobre a assistência à pessoa presa. In: JULIÃO, E. (org). **Educação Para Jovens e Adultos Em Situação De Restrição E Privação De Liberdade: Questões, Avanços e Perspectivas.** Rio de Janeiro: Paco Editorial, 2013.

FAUSTINO, E.R; PIRES, S.R.A. A ressocialização como finalidade da prisão: algumas considerações sobre seu significado. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 15(2):91-109, jul.-dez./2009

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 18a. Edição, 1998

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.
GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

GUEDES, J.V; SILVA, A.M.F; GARCIA, L.T.S. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Rev. bras. Estud. pedagógicos**. Brasília, v. 98, n. 250, p.580-595, set./dez. 2017.

HORA, D.M. GOMES, P.R. Educação prisional: o problema do ponto de vista do currículo. **Tv escola/ salto para o futuro. EJA e Educação Prisional**. Rio de Janeiro: SEED-MEC, p. 34-42, 2007.

JULIÃO, E. F. **Política pública de educação penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro**. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. Escola na ou da prisão? **Cad. Cedes**, Campinas, v.36, n. 98, p-25-42, jan-abr., 2016

LEME, J. A. G. **A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. A cela de aula: tirando a pena com letras. In: ONOFRE, Elenice. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: UFSCAR, p. 111-160.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011

MAEYER, M. D. Ter tempo não basta para que alguém se decida voltar a aprender. **EM ABERTO. Educação em Prisões**. Brasília: INEP, v. 24, n. 86, nov. p. 43-55, 2011.

_____. Educação na prisão não é mera atividade. **Revista Educação & Realidade**. Educação em Prisões. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 38.1, jan./mar. p. 33-49, 2013. (Organização Elionaldo F. Julião & Elenice Onofre).

NOMA, A. K. ; BOIAGO, Daiane L. Políticas públicas para a educação em contexto de privação de liberdade. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 59-76, maio/ago, 2010.

OLIVEIRA, I.A; FONSECA, M.J.C.F; SANTOS, T.R.L. A entrevista na pesquisa educacional: In: MARCONDES, M.I; TEIXEIRA, E; OLIVEIRA, I.A. **Metodologias e técnicas de pesquisa em Educação**. Belém: UEPA, 2010.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas.. **Educação e Realidade**, v. 1, p. 51-69, 2013.

PAIVA, J. **Educação de Jovens e Adultos: Direito, concepções e sentidos**. 480f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

PENNA, M.G.O; GOMES, A.C.O. O currículo em ação: apontamentos sobre a prática docente em um estabelecimento penitenciário. In: JULIÃO, E. (org). **Educação Para Jovens e Adultos Em Situação De Restrição E Privação De Liberdade: Questões, Avanços e Perspectivas**. Rio de Janeiro: Paco Editorial, 2013.

RANGEL, Hugo. Desafios e perspectivas em prisões na América Latina. In: **Educação em Prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília: UNESCO, p. 165-177, 2009.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Rio de Janeiro. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Rio de Janeiro. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2015.

RODRIGUES, D.S; FRANÇA, M.P.S.G.S.A. Uso de documentos em pesquisa sócio-histórica. In: MARCONDES, M.I; TEIXEIRA, E; OLIVEIRA, I.A. **Metodologias e técnicas de pesquisa em Educação**. Belém: UEPA, 2010.

RODRIGUES, V.E.R; OLIVEIRA, R.C.S. A educação nas prisões: revisão de literatura. In: EDUCERE - VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/CÁTEDRA UNESCO. 2017, Curitiba/PR. **Anais XIV Congresso Nacional de Educação da PUC-PR**. p. 1417-1432. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23314_11806.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SCARFÓ, F. A educação pública em prisões na América Latina: garantia de uma igualdade substantiva. In: **Educação em Prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília: UNESCO, p. 107-137, 2009.

SILVA, T. T. da. A Sociologia da Educação entre o Funcionalismo e o Pós-Modernismo: os Temas e os Problemas de uma Tradição. In: **Em Aberto**, n. 46. 1990.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

SACRISTÁN, J.G **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I.P.A (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2001.

VIEIRA, E.D.L.G. A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 93-112, jan./mar. 2013.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22: 203-220, ago/dez. 2014

WACQUANT, L. **As Prisões da Miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. Insegurança social e surgimento da preocupação com a segurança. **Panóptica**, Vitória, ano 3, n. 19, p. 198-213, jul./out. 2010.

ZAFFARONI, E. R. **Em Busca das Penas Perdidas: a perda de legitimidade do sistema penal**. Rio de Janeiro: Renavan, 2012.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. e VILELA, R. A. T. (orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

7

Anexos

ANEXO A

Roteiro para entrevistas

Bloco 1 – Sobre a inserção na EJA em privação de liberdade.

- Você poderia falar um pouco sobre sua trajetória como professor?
- Há quanto tempo você atua como professor?
- Já trabalhou em escolas fora do presídio? Quantas?
- Como foi o seu processo de entrada na EJA no sistema prisional?
- Hoje você trabalha com quantas turmas e séries na escola no sistema prisional?

Bloco 2 – Concepções sobre a escola da prisão

- O que é a prisão para você? Qual o seu papel?
- Qual o papel da escola no sistema prisional?
- Como você vê a relação da escola com o espaço prisional?
- Qual o papel do professor na escola do sistema prisional?
- Como é o seu cotidiano da escola na prisão em que você atua?
- Como é o seu dia-a-dia como professor de EJA prisional?
- Como é a sua relação com os alunos?
- Qual a sua avaliação sobre as escolas nas prisões?
- Qual a diferença entre a escola da prisão e a escola extra-muros?

Bloco 3 – Concepções pedagógicas e curriculares

- O que é educação para você?
- Qual o papel da educação? Qual o papel da educação no sistema prisional?
- O que você entende por currículo?
- E por projeto político pedagógico?
- Como está organizado o currículo para as escolas no sistema prisional?

- Qual é a proposta político pedagógica da escola que você atua no sistema prisional?
- Você participou da sua construção?
- Você teve alguma formação para atuar diretamente com o público em privação de liberdade? (caso tenha tido, como essa formação foi e como ela te auxiliou como educador?)
- O que você acha do material proposto pela secretaria de educação?
- Você costuma utilizar livro didático?
- Você costuma fazer planejamento das suas aulas? Com que frequência?
- O PPP te auxilia de alguma forma como educador?
- Como é a sua relação com o currículo instituído? Caso o indivíduo tenha uma relação conflituosa, perguntar: como você lida com isso?
- O que você entende como educação em e para os Direitos Humanos?

ANEXO B



Termo de Consentimento livre e esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO PROFESSORES

Prezado/a: _____

Vimos, por meio deste, convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: A Educação de Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade: marcos legais e concepções educacionais.

Pesquisadores: Mestrando Gabriel Santos da Silva / e-mail: gabrielsantos0706@gmail.com / Tel. (021)99443-8145.

Orientador: Prof. Dr. Murillo Marschner Alves de Brito / e-mail: murillo-marschner@puc-rio.br / Tel. (21) 3527-1815

Justificativas: A justificativa para esta investigação repousa na importância de se pesquisar as diversas concepções sobre a Educação de Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade.

Objetivos: O objetivo central desta pesquisa é compreender algumas concepções sobre a educação em espaços de privação de liberdade de professores que atuam nesta modalidade de ensino.

Metodologia: análise documental e entrevistas através de áudio-gravação, com duração média de 40 minutos a 50 minutos.

Riscos e Benefícios: Existem alguns riscos mínimos e alguns benefícios envolvendo a participação nesta pesquisa. Como risco, há a possibilidade de haver desconforto e constrangimento durante a entrevista ao abordar a temática das instituições prisionais e de concepções sobre a educação nesses espaços. No entanto, todos os estes riscos serão levados em conta, respeitando os sujeitos envolvidos na pesquisa e garantindo-lhes o anonimato. O entrevistado tem total

Liberdade para pedir a interrupção da entrevista. Os participantes, além de contribuírem com os avanços da pesquisa, podem ser beneficiados com as questões desenvolvidas, por esta pesquisa, sobre as diversas concepções educacionais da Educação de Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de Liberdade.

Eu, _____,
de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

, mestrando.

, **Prof. Dr.**, orientador.

[assinatura do/a professor/a voluntário/a]

Nome completo:

E-mail: Tel.:

Identificação (RG): _____ | Rio de Janeiro,
_____ de _____ de 2018.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.