



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: UMA POLÍTICA DE
REINSERÇÃO SOCIAL?**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Guilherme Argenta Souza

Santa Maria, RS, Brasil

2013

A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: UMA POLÍTICA DE REINserÇÃO SOCIAL?

por

GUILHERME ARGENTA SOUZA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Gestão Educacional.

Orientadora: Prof^a. Dra. Simone Freitas da Silva Gallina

Santa Maria, RS, Brasil

2013

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: UMA POLÍTICA DE REINserÇÃO
SOCIAL?**

elaborada por

Guilherme Argenta Souza

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

Comissão Examinadora:

Simone Freitas da Silva Gallina, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Ascisio Dos Reis Pereira, Dr^o. (UFSM)
(Membro)

Cícero Santiago de Oliveira, Ms. (SEDUC-RS)
(Membro)

Celso Ilgo Henz, Dr^o (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, RS, 09 de agosto de 2013.

RESUMO

Monografia de Especialização
Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: UMA POLÍTICA DE REINserÇÃO SOCIAL?

AUTOR: Guilherme Argenta Souza

ORIENTADORA: Professora Doutora Simone de Freitas Gallina

Esta monografia tem como objeto de estudo as políticas públicas voltadas à educação no sistema prisional. Foi necessário identificar as políticas públicas voltadas para essa população e seus principais desafios para efetivação do direito à educação nas penitenciárias brasileiras. As questões abordadas na pesquisa tencionam sobre as particularidades da escola no sistema prisional, compreendendo como as políticas públicas para a educação brasileira, especificamente para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões tem se efetivado enquanto uma política de reinserção social. Além disso, este trabalho discorre sobre o trabalho do Práxis Coletivo de Educação Popular no âmbito da Escola Prisional em Santa Maria. Para isso, utilizamos entrevistas com educadores do coletivo que deram aulas no sistema prisional.

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 09 de agosto de 2013

Palavras-chave: Políticas Públicas. Escola. Educação no Sistema Prisional

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Especialização em Gestão Educacional
Federal University of Santa Maria

A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: UMA POLÍTICA DE REINserÇÃO SOCIAL?

AUTHOR: Guilherme Argenta Souza

ADVISOR: Simone Freitas da Silva Gallina

Date and Location of Defense: Santa Maria, August 09, 2013

This monograph has as its object of study public policies related to education in the prison system. It was necessary to identify the public policies for this population and its main challenges to ensuring the right to education in Brazilian prisons. The issues addressed in the survey intend on the special school in the prison system, including how public policies for Brazilian education, specifically for the Education of Youth and Adults in prisons has been effected as a policy of reintegration. In addition, this paper discusses the work of Praxis Collective of Popular Education under the Prison School in Santa Maria. For this, we use the collective interviews with educators who gave lessons in the prison system.

Keywords: Public Policy. School. Education in Prisons.

SIGLAS

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNPCP - Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CONFINTEA – Conferência Internacional para Educação de Adultos

DEPEN- Departamento Penitenciário Nacional

EAD – Educação à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEP – Lei de Execução Penal

MEC- Ministério da Educação

MJ – Ministério da Justiça

PRONASCI – Programa Nacional de Segurança com Cidadania

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
PERCURSOS DA PESQUISA: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS.....	09
CONTEXTO HISTÓRICO DA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE A PARTIR DA INSTITUIÇÃO PRISIONAL	13
Contexto histórico no Brasil das prisões	19
As Políticas Públicas e as DNS	22
COSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	37
ANEXO	39

INTRODUÇÃO

O que motiva a presente reflexão é a questão da exclusão social no nosso país e, assim, o sistema prisional é um dos refletores das mazelas sociais. Quem são esses presos que superlotam as penitenciárias? Quais as suas histórias de vida, além daquelas descritas nos processos judiciais? É ignorada que a população carcerária do país é constituída principalmente de jovens, pobres, com baixa escolaridade, desempregados ou no mercado informal, vivendo à margem da sociedade.

Nesse sentido, as deficiências existentes nas prisões são reflexos dos fatores externos a ela. Isso tem impactado na sua realidade e no seu cotidiano. As histórias de vidas (semelhantes) de exclusão socioeconômica e cultural têm como resposta o déficit de número de vagas, instalações físicas precárias, insuficiência de programas de assistência jurídica, social e médica. Tal situação gera confrontos e violência que são apresentados na mídia, de tal forma, que leva a sociedade civil, em sua maioria, a sentimentos de insegurança e medo.

A precariedade de políticas públicas de combate às desigualdades sociais tem colaborado para um círculo vicioso desse processo, pois a violência, a exclusão e as carências sociais não são frutos da prisão; apenas se agravaram com o encarceramento desses sujeitos. Estabelecer essa relação exclusão e prisão foi importante para fazer avançar a reflexão no sentido de desmistificar o sujeito preso. A partir desse ponto, e com o amparo das leis, a educação no sistema prisional é válida não pelo “benefício” que ela pode trazer para as partes –presos e administradores –mas principalmente pela efetivação de um direito de todo indivíduo seja ele privado de liberdade ou não.

Isso porque esses “benefícios” estão atrelados ao bom comportamento do preso e a sua adaptação ao sistema, desvinculados das condições sociais a que estão submetidos e à escola. Tendo em vista que esta é utilizada como um ideal apenas de inclusão, impossibilita o avanço das discussões sobre os mecanismos de produção e reprodução das classes sociais. Compreender e discutir os fatores que influenciam o processo de escolarização da população é o caminho para que as soluções não sejam apenas a curto prazo.

Como a prisão é, em si, um resultado dos processos sociais de exclusão, compreender a escola nesse itinerário educativo requer um nível de reflexão sobre as incertezas do papel da educação dentro do sistema prisional. Isso porque a condição social a que os presos estão expostos é fator que contribui muitas vezes negativamente para a sua educação. Vale destacar que o mero cumprimento da Lei nº 5.740 não garante a qualidade da educação e permanência do preso na escola, pois questões estruturais, pedagógicas e de acesso, também precisam ser avaliadas, pois são muitas vezes negligenciadas. Por essas razões este estudo objetiva identificar como estão sendo implementadas as Políticas Públicas para Educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade a partir do política de reinserção social. Buscando assim mediante a investigação pautada pelos objetivos específicos que tratam de: identificar quais os desafios que as DNs desenham para a educação dos jovens e adultos em situação de apenados; e analisar as políticas públicas referentes à educação de apenados na perspectiva de transversalizar os aspectos sociopolíticos e históricos que constituem a realidade das políticas educacionais na atualidade brasileira.

Neste trabalho, o primeiro capítulo – Percursos da pesquisa: apontamentos metodológicos - versa sobre a metodologia utilizada no trabalho, dando ênfase às bibliografias e métodos usados no desenvolvimento da pesquisa. Já o segundo capítulo, intitulado Contexto histórico da produção de subjetividade a partir da instituição prisional, trata do estudo do contexto histórico que originou o sistema prisional no país e as suas consequências na realidade atual. Também, abordamos as políticas públicas para o ensino nas escolas prisionais e as Diretrizes Nacionais (DNs) para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade no estabelecimento penal.

PERCURSOS DA PESQUISA: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

A ideia deste projeto iniciou após eu ter tido contato com a Escola/Núcleo Julieta Balestro, que se localiza no Presídio Regional de Santa Maria (SM). Essa escola possui outra sede localizada no distrito de Santo Antão (Santa Maria-RS), onde também há uma penitenciária. É uma escola que pertence à modalidade EJA, mais especificamente à modalidade NEEJA (Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos) prisional. Considerando-se este contexto para o estudo das políticas públicas destinadas aos estudantes privados de liberdade. Neste contexto, cabe salientar o que é uma escola núcleo: no RS, as escolas núcleo possuem uma estrutura diferenciada e oferece aos jovens e adultos uma oportunidade de concluir os estudos.

Tive contato com a Escola/Núcleo, no ano de 2010, quando fui educador do **Práxis Coletivo de Educação Popular**. Este coletivo ministrou aulas na escola prisional de Santa Maria visando à preparação dos educandos para o vestibular da Universidade Federal de Santa Maria¹. Nesse período, surgiu o interesse de estudar mais profundamente o contexto educacional nas prisões.

A (des)construção do problema começou quando ingressei no Curso de Especialização em Gestão Educacional, na Universidade Federal de Santa Maria, no segundo semestre do ano de 2011. O projeto inicial era investigar o discurso da direção e dos docentes a respeito das Diretrizes Nacionais (DNs) para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade no estabelecimento penal de Julieta Balestro – RS. A mudança da delimitação da pesquisa ocorreu devido às novas exigências da Superintendência de Serviços Penitenciários - RS (Susepe): para a realização de pesquisas nestes espaços: que o projeto deveria ser avaliado pelo comitê de ética da UFSM, como a universidade estava em greve, não foi possível. Então, não ocorreu a mudança da temática a ser abordada, mas a delimitação da pesquisa. A partir de tais alterações, redefini o objetivo geral considerando que a partir de então a investigação se pautaria acerca do discurso das Diretrizes Nacionais (DNs) para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade no estabelecimento penal.

¹¹ Sendo que a Universidade Federal de Santa Maria é uma das maiores universidades do país e possui um vestibular extremamente concorrido.

Para a realização da pesquisa, entramos em contato com a direção do Núcleo Estadual de Ensino de Jovens e Adultos e de Cultura Popular (NEEJACP) Julieta Balestro, Santa Maria, RS por diversas vezes durante o segundo semestre do ano de 2011, período em que realizava as disciplinas da pós e também buscava uma aproximação com a instituição no sentido de saber quais seriam as possibilidades de realizar a coleta de dados. No entanto, no primeiro semestre letivo de 2012, a Direção não concedeu a autorização para realizar a pesquisa na instituição caso o projeto não estivesse registrado no Gabinete de Projetos (GAP) também com registro no Comitê de ética. Sendo assim, na primeira etapa, pretendíamos realizar a leitura do Projeto Pedagógico do Núcleo. Na segunda parte, entrevistas, sendo essas gravadas com os gestores do Núcleo, com a direção do presídio, com os educadores; e, por fim, com os educandos, a fim de coletar informações acerca do trabalho desenvolvido, abrangendo as DN's. E terceira etapa seria constituída por observações do cotidiano escolar, incluindo as aulas dos educadores.

Dessa forma, ressaltamos que as entrevistas seriam gravadas e posteriormente transcritas, para que pudéssemos analisar de forma mais detalhada os discursos coletados. Fundamenta-se este trabalho em uma pesquisa realizada a partir dos pressupostos históricos. Nessa perspectiva, tanto o investigador é sujeito da pesquisa e o objeto é a realidade concreta em seu dinamismo.

A opção pela pesquisa qualitativa se deu devido às diversas possibilidades de respostas e subjetividades que o ser humano é capaz de inferir, pois, segundo Moreira (2004), "o homem não é um organismo passivo, mas sim interpreta continuamente o mundo que vive". Assim como o autor discorre sobre a interpretação contínua do homem, optei por esse caminho para o desenvolvimento do projeto.

A abordagem qualitativa apresenta duas características fundamentais, elas são: "a diversidade e a flexibilidade", como nos afirma Moreira (2004), definindo como "a não admissão de regras precisas, aplicáveis e uma ampla gama de casos".

A diversidade da pesquisa qualitativa, em que se refere à variedade de respostas e interpretações que com a pesquisa qualitativa podemos chegar. É neste tipo de pesquisa (qualitativa) que encontramos essa subjetividade que a diversidade e a flexibilidade propõem, que é a aptidão para variadas aplicações, ou seja, a possibilidade de redirecionar o rumo da pesquisa.

Por se tratar de um tema sobre a gestão e políticas públicas em escolas no sistema penitenciário, a abordagem qualitativa torna-se necessária para atingir os objetivos desta pesquisa. Assim como afirma Minayo (1994, p.22): “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Além disso, verifica uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números (Minayo, 1994).

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Moreira, 2004).

Para a concretização deste estudo, usamos uma abordagem qualitativa, que nesse caso, optamos pelo estudo de caso que, segundo Lüdke e André (1986, p.17), proporciona estudar um único caso. Escolhemos este método de pesquisa porque almejamos pesquisar uma situação singular, particular. As autoras ainda nos elucidam que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”.

Tal estudo de caso apresenta características fundamentais que são destacadas pelas mencionadas autoras. Essas características são as seguintes:

Os estudos de caso visam à descoberta; Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; Estudo de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Percebemos que todas essas características apontam para um estudo que se preocupa com a constante reformulação dos seus pressupostos, uma vez que o conhecimento nunca está pronto. O que foi fundamental neste trabalho, já que o projeto inicial sofreu modificações devido aos imprevistos que ocorreram.

Também, o estudo de caso foi utilizado porque a preocupação desse tipo de pesquisa é retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema

em seu aspecto total. Através desse método, utilizamos uma variedade de fontes para coleta de dados que são colhidos em vários momentos da pesquisa e em situações diversas, com diferentes tipos de sujeito.

Para uma melhor qualidade do nosso estudo, utilizamos entrevistas. Essa técnica de coleta de dados é um dos principais instrumentos usados nas pesquisas das ciências sociais, desempenhando papel importante nos estudos científicos. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

De acordo com Moreira (2004, p. 54), a entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. As entrevistas são aplicadas para que o pesquisador obtenha informações que provavelmente os entrevistados têm. Moura vai buscar as contribuições de Richardson, Dohrenwend e Klein (1965) para classificar as entrevistas em: estruturadas, não estruturadas ou completamente abertas e semi-estruturadas.

Na entrevista semi-estruturada, o investigador tem uma lista de questões ou tópicos para serem preenchidos ou respondidos, como se fosse um guia. A entrevista tem relativa flexibilidade. As questões não precisam seguir a ordem prevista no guia e poderão ser formuladas novas questões no decorrer da entrevista (Minayo, 1994). Porém, em geral, a entrevista seguirá o que se encontra planejado. As principais vantagens das entrevistas semi-estruturadas são as seguintes: possibilidade de acesso à informação além do que se listou; esclarecer aspectos da entrevista; gera diversidade de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação e define novas estratégias e outros instrumentos. (Minayo, 2004).

CONTEXTO HISTÓRICO DA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE A PARTIR DA INSTITUIÇÃO PRISIONAL

No livro **Vigiar e Punir** (2010), Michael Foucault faz um estudo sobre a história do surgimento das prisões a partir do século XVIII, na qual nos mostra como se deu a passagem das técnicas punitivas que se dirigiam ao sofrimento do corpo para as tecnologias que se dirigiam à alma. A partir disso, era a certeza de ser punido e não mais a crueldade das penas o que deveria desviar os homens do crime.

Desde a Idade Média, o ato de julgar era “estabelecer a verdade”, portanto deveria ser punido. O punido era julgado por um representante da monarquia e castigado. No século XVIII, essa punição era sob a forma de *suplício*.

Acreditava-se ser esse, um meio eficaz de expiar o crime do condenado, em espetáculo punitivo. A característica predominante do suplício era o poder sobre o corpo, alvo principal da repressão penal, no qual o sofrimento e a dor eram elementos constitutivos da pena. A confissão pública era um ponto importante, por ser fator determinante da condenação. Através da admissão do condenado, a justiça legalizava um ato que seria inicialmente considerado ilegal. A participação popular era crucial para sua legitimidade; as pessoas não eram meras espectadoras, mas sim componentes do ritual, inicialmente observando e exigindo a execução do transgressor e posteriormente fixando na memória o acontecimento, como forma de prolongamento do suplício, até mesmo depois da morte do supliciado.

A finalidade do suplício era punir e intimidar a sociedade para assim impedir a futura violação das leis. Diante disso, não seria menos cruel matar o indivíduo sem provocar sofrimento, evitando assim o sistema das “mil mortes”? Considerando o objetivo do suplício, essa solução seria ineficaz, pois a correlação entre a quantidade de sofrimento e a gravidade do ato era imprescindível para se alcançar a eficácia do sistema. Isso pode ser comprovado pela existência do chamado “código jurídico da dor”, um conjunto de decisões jurisprudenciais dos tribunais franceses, no qual estava disposta a hierarquia do sofrimento atribuído aos supliciados, prevendo desde o número de golpes de açoite à quantidade de mutilações.

Esta forma de penalidade de crimes ao final do século XVIII vai dando lugar a outras formas de correção, a novos projetos de reformas, novas leis, nova justificação oral ou política do direito de punir que enfatiza o caráter corretivo da pena. Mas, para o autor,

o fim da “festa de punição” se dá devido ao mal-estar causado na sociedade, pois os suplícios transformavam carrascos em criminosos, juízes em assassinos e o supliciado em objeto de piedade.

A mudança localiza-se na busca pelos efeitos que a pena causa, e a intenção do ato, visa qualificar o indivíduo. A pena não mais se destina a sancionar a infração, mas a controlar e neutralizar sua periculosidade. Assim se controla o que os indivíduos são, serão ou passarão a ser.

Os sistemas punitivos concretos são fenômenos sociais de ordem jurídica ou ética. Não apenas para reprimir, impedir, excluir e suprimir (efeito negativo), mas também para propiciar o efeito positivo e útil, que é a submissão do corpo, seja ideologicamente, pela força, calculada, organizada, mas sempre será ordem física.

Há, segundo o autor, um saber que ele chama de *tecnologia política do corpo*, que é difusa, não sistemática; sem relação entre si, multiforme, de difícil localização; trata-se de uma *microfísica do poder* posta em jogo pelos aparelhos e instituições, não apropriadas, mas utilizada estrategicamente, de forma dinâmica e perpassando as várias instancias (não só o Estado/cidadão) (Foucault, 2010, p.26).

Portanto, o suplício era considerado uma “arte quantitativa do sofrimento” (2010, p.23), isso significa afirmar que o mesmo deveria produzir sofrimento, ser ostentoso, e ser guardado na memória dos homens. “No excesso dos suplícios, se investe toda a economia do poder”. (2010, p.34)

O suplício judiciário é identificado como um ritual político, pois a infração prejudica o direito de que faz valer a lei, já que o crime praticado ataca a vítima, mas também o soberano, pois as leis emanam deste. Portanto, o suplício objetivava sustentar a política do medo, ao tornar pública, no corpo do criminoso, a presença encolerizada do soberano; explicando assim a presença do aparato militar para manter a ordem durante o ato de sacrifício, demonstrando a força física que o rei possuía contra seus inimigos.

Na medida em que o suplício passa a ser considerado um perigo, pois se confronta a força do rei contra a do povo, surgirá a *punição generalizada*. Entretanto, é com o Iluminismo que o suplício será banido ao ser visto como um crime ainda pior do que o cometido pelo criminoso.

Essa forma de punição era adota por diversos países da Europa, e, com o passar dos anos, a forma de julgamento foi se construindo de maneira que não mais seria

adotada em forma de suplício, pois o criminoso deveria ser castigado sem ser tocado seu corpo. Sobre essa nova forma de punição, Foucault nos aponta:

Se não é mais ao corpo que se dirige a punição, em suas formas mais duras, sobre o que, então, se exerce? A resposta dos teóricos – daqueles que abriram, por volta de 1760, o período que ainda não se encerrou – é simples, quase evidente. Dir-se-ia inscrita na própria indagação. Pois não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições. Mably formulou o princípio decisivo: “que o castigo, se assim posso exprimir, fira mais a alma do que o corpo”. (Foucault, 2010, p.21)

Foucault esclarece que a alma a qual se refere não é uma ilusão ou entidade da teologia cristã. Ela tem uma realidade que é permanentemente produzida pelo poder que se exerce sobre aqueles que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência; ou seja, esta alma tem uma realidade histórica que nasce dos procedimentos disciplinares.

Sobre essa alma, conforme Foucault (1975), vários conceitos e campos de saber foram construídos: psique, personalidade, consciência, subjetividade. Assim, o homem objeto de reflexão e intervenção técnica a quem se pretende conhecer, educar, corrigir ou liberar já é, em si mesmo, um efeito do poder. Veja-se o quanto isto nos toca: “a alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo”. (Foucault, 2010, p.32). Esse era o princípio do que o autor chama de *punição*.

Surge então a *disciplina*, meio pelo qual o poder era controlado através do comportamento do ser humano. Com o aparecimento dos quartéis e colégios sob a forma de internatos, tornava-se mais fácil controlar o comportamento das pessoas. Sobre a *disciplina*, Foucault afirma:

A disciplina às vezes exige a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar. Houve o grande “encercamento” dos vagabundos e dos miseráveis; houve outros mais discretos, mas insidiosos e eficientes. (Foucault, 2010, p. 137)

Tanto os colégios quanto os quartéis eram muito semelhantes às prisões, pois constituíam em espaços complexos, sendo ao mesmo tempo “arquiteturais, funcionais e hierárquicos”. Arquiteturais, uma vez que são espaços que realizam a fixação e também permitem a circulação, sem que se perca o controle sobre as pessoas. Funcionais, porque têm a função de estabelecer ordem e obediência; e hierárquicos, pelo fato de existir a relação de poder explícita.

Já a prisão celular foi marcada pelo horário e pelo trabalho obrigatório como forma de punição aos presos, pois estes eram considerados vagabundos pela sociedade e somente o “gosto” pelo trabalho faria esse indivíduo voltar a ser um trabalhador honesto. Em relação ao horário, era uma forma de controlar e “regrar” as pessoas.

No Panóptico de Bentham foi o grande marco arquitetural para estabelecer a disciplina. Era feita na forma de um “anel”, onde no centro havia uma torre, e nesta a pessoa responsável pelo estabelecimento poderiam ter controle total dos presos, loucos e alunos. Enfim, era uma forma de ter o controle total das pessoas. Sobre o Panóptico, Foucault afirma:

O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido. Ou antes, de suas funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha. (Foucault, 2010, p.190).

Sobre os detentos em relação a esse tipo de “prisão” criada por Bentham, é garantida a ordem. Em relação a essa ordem dos detentos, Foucault (1975) afirma:

Daí o efeito mais importante do Panóptico: introduzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a anualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de eles mesmos são os portadores (Foucault, 1975, p. 191).

Esse era o objetivo do Panóptico. Essa “máquina” tinha o poder de modificar, controlar e até de fazer experiências com os indivíduos que ali estavam, como usar de várias tentativas de punições como os prisioneiros, a fim de que fosse encontrada as mais eficazes. A prisão foi instituída sob a forma de punir e regenerar as pessoas. E as diversas formas de “regenerar” esses cidadãos, de torná-los “dóceis” era aprisionando-os, sendo considerado um marco importante na justiça penal: o acesso à “humanidade” e hoje será que a prisão não mantém esse mesmo “papel” na sociedade?

A realidade nos mostra que sim, pois a violência, marca registrada dos nossos tempos, faz com que as prisões superlotem, mas assim como nos séculos XVIII e XIX, o intuito continua sendo o mesmo: transformar indivíduos.

Nos séculos XVIII e XIX, as prisões tinham na disciplina e na punição suas formas de manter o poder sobre os prisioneiros. Era uma forma de controle de economia, pois enquanto os presos trabalhavam, recebiam remunerações para pagar a sua alimentação na cadeia com o seu trabalho. As formas de punição variavam de acordo com o tipo de delito cometido pelos infratores e, com o decorrer dos séculos, percebemos que a situação mudou muito pouco.

A distribuição dos presos também era feita de acordo com o tipo de delito. Os presos que cometiam crimes leves não poderiam ficar com os chamados criminosos, tomando como precaução essa separação, pois o objetivo das prisões é que os indivíduos se transformem e raparem o crime que cometeram. Segundo Foucault (1975), o objetivo das prisões era e é o de ressocialização dos presos, por isso a “mistura” de detentos que cometiam delitos diferentes não cumpriria com a reparação e transformação dos presos.

Com o passar dos anos e com a “reforma penitenciária”, surgiram três princípios de distribuição carcerária. O primeiro foi o *isolamento*, sendo este considerado que “assegura o encontro do detento a sós com o poder que se exerce sobre ele” (Foucault, 1975, p. 224). O segundo foi o *trabalho*, que alternado entre as refeições, só cessa na hora de dormir, fazendo com que o indivíduo reflita sobre seus atos. O terceiro era a *flexibilidade do tempo* da pena, sendo este flexível de acordo com o comportamento, regeneração, podendo também ser mudado o tipo de castigo que o indivíduo recebeu. Todos os três princípios como função de disciplinar os detentos.

A prisão seguia como o tema do panóptico, sendo esse “ao mesmo tempo vigilância e observação, segurança e saber, individualização e totalização. Isolamento e transparência” (Foucault, 1975, p. 235).

Assim, também surgem os *delinquentes*, distinguindo-se “pelo fato de não ser tanto seu ato quanto sua vida o que mais caracteriza” (Foucault, 1975, p. 238). Considerando-se o modo de viver, como foi educado, a renda da família, os motivos mais relevantes que o levaram a cometer tais atitudes. Outra diferença do delinvente sobre o infrator é de

não somente ser o autor de seu ato (autor responsável em função de certos critérios da vontade livre e consciente), mas também de estar amarrado a seu delito por um feixe de fio complexos (instintos, pulsões, tendências, temperamento. (Foucault, 1975, p. 239).

Outra forma de prisão existente foi a chamada carruagem celular. Ela surgiu para substituir, de certa forma, o suplício. Era como se fosse uma prisão móvel, ou seja, era uma carruagem toda fechada, em que os presos eram isolados como em cápsulas com somente duas aberturas: uma para as refeições e outra para a circulação de ar. Assim, os presos que eram executados nos locais onde cometeram os crimes, não sabiam quem eram seus “companheiros de cela”, não importando se fossem mulheres, crianças ou idosos.

Mas as prisões exercem realmente seu objetivo de transformar o cidadão? Pelo que se percebe na obra *Vigiar e Punir* e pela realidade encontrada nas prisões, mas não como o Estado gostaria. A prisão, segundo Foucault (1975, p.253) “torna possível, ou melhor, favorece a organização de um meio de delinquentes solidários entre si, hierarquizados, prontos para todas as cumplicidades futuras”. E mais adiante o autor acrescenta: “Enfim, a prisão fabrica indiretamente delinquentes, ao fazer cair na miséria a família do detento” (Foucault, 1975. p. 254).

Com a revolta dos detentos em 1945 – ainda quando Foucault escrevia *Vigiar e Punir* -, pelo fato da reforma penitenciária não ter dado certo, fez com que os princípios constituídos há quase 150 anos voltem a fazer algum efeito sobre os apenados. Esses princípios são as “sete máximas universais da boa ‘condição penitenciária’”. O primeiro é princípio da correção (os detentos devem ser transformados novamente seu comportamento); o segundo, o princípio da classificação (devendo ser os detentos isolados ou agrupados de acordo com a gravidade penal); o terceiro, o da modulação das penas (as penas devem ir mudando de acordo com as mudanças de comportamento, progressos ou recaídas dos apenados); o quarto, é o princípio do trabalho como obrigação e como direito (o trabalho deve ser a chave principal para que ocorram as mudanças nos apenados); o quinto, o princípio da educação penitenciária (sendo responsável por este o poder público, assim como se torna uma precaução indispensável nos interesses da sociedade e uma obrigação com o detento); o sexto, o princípio do controle técnico da detenção (este se caracteriza pelo surgimento dos agentes penitenciários); e por fim, o sétimo, o princípio das instituições anexas (dando assistência aos detentos durante e depois de cumprida sua pena, até sua readaptação definitiva dos delitos cometidos).

Percebemos que mesmo em pleno século XX, no ano de 1945, foi necessário voltar aos princípios de quase um século e meio atrás, para reorganizar e disciplinar novamente os apenados. Sendo assim, será que hoje em dia, passados mais de 200 anos do surgimento desses princípios, ainda não estamos sujeitos a eles? Será que essa hierarquia do poder não é vivida ainda nas prisões?

Contexto histórico no Brasil das prisões

A partir do período Imperial, tem início uma preocupação com a salubridade das prisões brasileiras, que são consideradas lugares sujos, insalubres, úmidos e fétidos. Porém, é no Segundo Reinado que tem início um pensamento de reforma, a partir da constatação de que as prisões em nada melhoraram (Cunha, 2002).

Para que as prisões se modificassem no Brasil, era necessário, primeiramente, reconhecer o escravo como homem. Mas em 1831, como afirma Costa (2004), os calabouços, que eram as prisões de escravos, eram prisões tirânicas e intoleráveis. Os senhores podiam mandar prender escravos por meses, até anos, e serem barbaramente açoitados. Como o passar do tempo, o Governo decidiu que não mais poderiam ser os escravos retidos em calabouços da Corte por mais de um mês a mando dos senhores e nem o castigo poderia ultrapassar 50 açoites, por ordem dos mesmos senhores. Informa ainda que a autoridade dos senhores deveria ficar restrita à correção de faltas e não se estender à punição de crimes – o que ficaria reservado à Justiça.

Assim, segundo Costa (2004), na primeira metade do século XIX, foi introduzida, na história das prisões no Brasil, a ideia de controle e vigilância do corpo social, materializada na Casa de Correção da Corte, inaugurada em 1850, hoje Complexo Frei Caneca (RJ). Sua concepção obedeceu ao princípio do Panótipo de Bentham, segundo o qual o prisioneiro deveria ser observado em um sistema de vigilância sistemática, em suas virtualidades, com auxílio da reforma penal e da instauração do trabalho e do silêncio como mecanismos de correção. A Medicina alia-se à Justiça e à Polícia no sentido de disciplinar a sociedade.

A primeira prisão teve sua construção inspirada nas reflexões produzidas, em 1826, pela Sociedade Inglesa para o Melhoramento das Prisões (Britto, 1925), segundo os quais seria possível a reabilitação dos presos através do trabalho regular em comum nas oficinas durante o dia, com isolamento celular noturno, tal como se instituiu na prisão

norte-americana de Auburn, primeira construção a estabelecer a cela única. Ao inaugurar o trabalho e o silêncio, esta última prescreveu, como estratégia complementar, o uso de roupas com listras, corte dos cabelos, correntes nos pés; enfim, punições cruéis, incluindo surras e açoites. Tais mecanismos de controle e punição foram importados e absorvidos no cotidiano da Casa de Correção da Corte. Corrigir o prisioneiro através do trabalho é a principal característica dessa instituição, marcando claramente a relação entre a história e o sistema carcerário e o sistema de produção capitalista, quando o sistema penal passa a fazer parte do programa mercantilista do Estado. Tal como salientado por Foucault (1975), era preciso proteger as riquezas no processo de industrialização.

Nesse modelo prisional, a luz desempenha papel essencial, pois é disposta de forma a dar visibilidade aos que se encontram atrás das grades, nos refeitórios, nos corredores, quando fora das oficinas de trabalho. O novo sistema punitivo e de inspeção produz informações sobre os prisioneiros, desde a entrada na instituição, estendendo-se ao longo de sua permanência na prisão, em diversos processos identificatórios: registro de livros de matrícula, indumentária própria, relatórios e, especialmente, fotografias. As marcas da identidade prisional jamais se apagam e o prisioneiro transmite sobre si informações sociais e estigmas.

Para levar a efeito o projeto de Bentham, aceito e importado pela classe política imperial, um sistema de informações foi estruturado, aprimorado e desenvolvido ao longo do século XIX. Tal sistema produz um novo saber – a identificação - que aprimora a técnica do exame (Foucault, 1975), permitindo um acréscimo de poder às instituições do Estado.

A informação produzida na Casa de Correção da Corte atuava em duplo sentido. Por um lado, o sistema instituído estabelecia diferentes mecanismos e dispositivos com o objetivo de conhecer o prisioneiro em todos os aspectos que o caracteriza, desde sua história de vida, que antecede sua entrada no estabelecimento prisional, suas reincidências, até mesmo, sua rotina diária e seus traços físicos. Ao passar pela porta de entrada da prisão, o preso era classificado num sistema de informação.

Por outro lado, o cotidiano vivido no espaço prisional, tal como foi pensado por Bentham e reproduzido na Casa de Correção, produzia informações que, no processo de repetição de rotinas, hábitos e comportamentos eram agregados aos arquivos do sistema, mas também ao corpo do condenado. Ao buscar “domesticar” os presos no sistema de

vigilância, correção e punição, a instituição pressiona não apenas a consciência, mas o corpo físico desses pagadores de penitenciária, tangidos a ferro e fogo.

O registro de informações sobre o preso, previsto pelo sistema, era feito no livro de matrícula, dando início ao processo mencionado. Os dados anotados nesse documento dizem respeito ao nome do preso, sua filiação, naturalidade, quantidade, estado, ofício, religião, etnia, altura, sinais, culpa porque foi sentenciado, pena que teve e o tempo dela, além do número que lhe foi posto no estabelecimento, classe a que fica pertencendo; assim é possível perceber todas as alterações pelas quais o preso foi passando até ser posto em liberdade.

Em 1838, segundo Costa (2004), ocorre uma redução no número dos crimes em relação aos dois anos anteriores. A tal fato se atribui às seguintes razões: 1) condenação imediata à morte e galés dos integrantes de uma quadrilha de ladrões; 2) recrutamento de vadios ociosos para o trabalho forçado; 3) repressão aos mendigos, recolhendo-se à Casa de Correção todos os mendigos capazes de trabalhar e 4) deportação de estrangeiros. Ou seja, o endurecimento da repressão com vistas à limpeza da cidade e o recrutamento da mão de obra semi-escrava para as edificações públicas.

Como visto em Foucault (2010), as grandes reformas europeias deslocaram o objeto da penalidade do corpo para a alma. No entanto, no Brasil, como fazer este deslocamento se os escravos apenas no período colonial como também no Império eram propriamente homens? Se os escravos não tinham alma?

A república não resolveu esse problema. Absorveu a massa de escravos apenas como trabalhador subalternizado ou classificou como “classe perigosa”. Não fez a Reforma Agrária e não universalizou o ensino primário. Isso é bem claro em relação às crianças e aos adolescentes. As leis da Primeira República rebaixaram a idade penal, regulamentaram o trabalho infantil, definiram a criança pobre como menor abandonado material e moralmente; além disso, permitiu a retirada ou suspensão do pátrio poder por motivo de pobreza, enviando os menores aos internatos correcionais e de reforma. O próprio Código de Menores consagra a divisão existente entre crianças e menores.

O surgimento do sistema penal e as relações dessa com o Estado, do mesmo modo que suas funções e estruturas assumem segundo Michel Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir* (1975), um modo de pensar e fazer política social no mundo ocidental. A

obra reflete sobre os mecanismos sociais e, também, teóricos que ocasionaram as principais mudanças nos sistemas penais ocidentais durante a era moderna.

Os "modelos" da detenção penal - Gand, Gloucester, Walnut Street - marcam os primeiros pontos visíveis dessa transição, mais que inovações ou pontos de partida. A prisão, pena essencial no conjunto das punições, marca certamente um momento importante na história da justiça penal: seu acesso à "humanidade". Mas também um momento importante na história desses mecanismos disciplinares que o novo poder de classe estava desenvolvendo: o momento em que aqueles colonizam a instituição judiciária. Na passagem dos dois séculos, uma nova legislação define o poder de punir como uma função geral da sociedade que é exercida da mesma maneira sobre todos os seus membros, e na qual cada um deles é igualmente representado; mas, ao fazer da detenção a pena por excelência. Ela introduz processos de dominação característicos de um tipo particular de poder. Uma justiça que se diz "igual", um aparelho judiciário que se pretende "autônomo", mas que é investido pelas assimetrias das sujeições disciplinares, tal é a conjunção do nascimento da prisão, "pena das sociedades civilizadas". (Foucault, 2010, p. 217).

O cárcere não pode ser considerado como fábrica de homens, do ponto de vista meramente econômico, mas ideológico e social. Desde Raspuhis, Bridewell, mas, sobretudo com os sistemas de Filadélfia e de Auburn, que formam a matriz do moderno sistema penal, torna-se indissociável a constituição desse sistema como elemento fundamental do processo de disciplinarização de corpos e mentes. Todavia, desde o início do século passado o sistema apresenta sinais de crise e esgotamento, deixando de cumprir com suas funções iniciais, processo esse que se agrava com a crise da sociedade industrial pós-1970.

As Políticas Públicas e as DNs

A educação escolar nas prisões é considerada um direito humano ao longo de toda a vida e um dos elementos de ressocialização e da reinserção social dos sujeitos sociais em presença. Em consonância, esta pesquisa é relevante, pois argumenta em defesa da educação no interior do sistema penitenciário como um direito social e humano. Esta modalidade educativa efetivamente não pode ser entendida como um privilégio, benefício ou, muito menos, como recompensa por bom comportamento.

Todo o ser humano tem direito à educação, isso foi consagrado na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, no seu artigo 26:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução

superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Como a educação é um direito de todos, emerge a discussão sobre a educação no sistema penitenciário. Ao que tange à educação para a população carcerária, o direito dos apenados é corroborado no documento Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos, das Nações Unidas. Esse documento garante que “todos os presos devem ter o direito a participar em atividades culturais e educacionais” (princípio 6). Também, a seção sobre “Educação e recreio”, no parágrafo 77, afirma que:

1) Devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos que daí tirem proveito, incluindo instrução religiosa nos países em que tal for possível. A educação de analfabetos e jovens reclusos será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção. 2) Tanto quanto for possível, a educação dos reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação. (ONU, 1955).

Para que ocorra um avanço da educação em prisões, é fundamental efetivar a educação como um direito, como uma das possibilidades de melhoria de vida do preso e, principalmente, de construir perspectivas positivas a longos e médios prazos, ou seja, quando cumprirem a sua pena e retornarem ao convívio social. Dessa forma, a intervenção do Estado, por meio de políticas públicas, deve ser em defesa dos grupos que historicamente foram e ainda são excluídos da sociedade, tendo a maior parte população carcerária vítima de processos de exclusão social. Então, é de suma importância o Estado oportunizar formação às pessoas privadas de liberdade, pois em muitos casos será a única vez em que o Estado estará presente, nesse sentido, em suas vidas.

A educação nas prisões, para que se concretize como um direito, demanda um conjunto de ações, tanto no âmbito do Estado como no da sociedade civil. Por outro lado, o ambiente prisional exige, à primeira vista, ações que amenizem questões como superlotação, higiene, violência. Por isso, pensar em educação na prisão é antes pensar em um direito que não é efetivado na prática, permeado por outros direitos que também não o são. A elaboração de leis e incentivos para educação de jovens e adultos deve

priorizar os grupos sociais mais vulneráveis, pois são esses que superlotam as prisões de todo país.

É notório que a falta de acesso à educação da população carcerária brasileira faz aumentar o processo de exclusão social. Esse é um problema que, muitas vezes, é anterior à prisão, uma vez que 11,8% dos apenados são analfabetos e 66% não chegaram a concluir o Ensino Fundamental. O tempo que passam na prisão (mais da metade cumpre penas superiores a nove anos)² seria uma boa oportunidade para se dedicar à educação sobretudo quando a maioria (73,83%) são jovens com idade entre 18 e 34 anos³. Entretanto, o aproveitamento de tal oportunidade ainda não se deu, uma vez que apenas 10,35% dos internos estão envolvidos em atividades educacionais oferecidas nas prisões.

O inexpressivo número de pessoas presas que tem acesso à educação esconde outra realidade mais preocupante: não há, hoje, no país, uma normativa que regulamente a educação formal no sistema prisional, o que dá margem para a existência de experiências diversas e não padronizadas que dificultam a certificação, a continuidade dos estudos em casos de transferência e a própria impressão de que o direito à educação para as pessoas presas se restringe à participação em atividade desde educação não-formal, como oficinas (YAMAMOTO, 2009 apud MEC, 2010)

Dentro da perspectiva de segurança pública que se afirma no Brasil, e na tentativa de harmonizar os novos parâmetros de uma segurança cidadã com o contexto carcerário – cujas dificuldades e desafios no que diz respeito à garantia dos direitos humanos são historicamente conhecidas, como a superlotação, a falta de uma política efetiva de reinserção social, a constante violação de direitos dos presos, a pouca atenção aos egressos, as poucas ferramentas de inteligência penitenciária e as condições precárias de trabalho dos agentes do Sistema – o governo brasileiro vem, nos últimos anos, desenvolvendo um conjunto de ações de cunho humanizador no sistema penitenciário. Assim, dentre essas ações destacam-se a instituição do Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN) em 1994, o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI) de 2007, a elaboração do Plano Diretor do Sistema Penitenciário Brasileiro em 2008, a realização da 1ª Conferência Nacional da Segurança Pública (CONSEG) em agosto de 2009, dentre outras.

² UNESCO, 2007.

³ UNESCO, 2007.

Um dos elementos comuns nesse rol de iniciativas é o fomento à educação no processo de ressocialização do indivíduo privado da liberdade. Isto posto, o decreto 1.093/94, que regulamentou o FUNPEN, dispôs que, dentre outras finalidades, os recursos do fundo deverão ser aplicados na formação cultural e educacional do condenado e do internado. O PRONASCI incluiu dentre suas diretrizes a ressocialização dos indivíduos privados da liberdade mediante a implementação de projetos educativos e profissionalizantes. Por sua vez, segundo CRAIDY (2010), de acordo com o Plano Diretor do Sistema Penitenciário Brasileiro incluiu dentre suas 22 metas basilares, a educação e profissionalização de apenados e a criação de espaços literários nos estabelecimentos prisionais.

No mais, partindo da convicção de que a educação na prisão é um poderoso instrumento para a emancipação pessoal e reconstrução da dignidade do preso, é amplo o reconhecimento, no ordenamento jurídico brasileiro, da importância do direito à educação prisional e da necessidade da busca pela efetividade desse direito. Dessa maneira, como corrobora CRAIDY (2010), desprende-se do princípio constitucional da universalidade da educação, das normas específicas que disciplinam a educação na prisão constantes na Lei de execuções penais (7.210/84), das resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária e dos diversos programas e projetos voltados a afirmação dos direitos de cidadania no cárcere.

Em consonância com o movimento de universalização dos direitos humanos pós declaração de 1948, bem como com as *Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros*, elaboradas por ocasião do 1º Congresso das Nações Unidas sobre a *Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes*, de Genebra 1955, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária fixa, pela resolução nº. 14 de 1994, as Regras Mínimas para o Tratamento de Presos no Brasil, reservando capítulo específico para orientações quanto ao direito à assistência educacional de indivíduos privados da liberdade. No mesmo ano, a Lei complementar nº. 79 institui o Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN), com a finalidade de proporcionar recursos e meios de financiamento aos programas de modernização do sistema penitenciário brasileiro. Regulamentado pelo decreto nº. 1.093 de 03 de março, dispõe que os recursos do FUNPEN deverão ser aplicados, dentre outras finalidades, na formação educacional e cultural (*sic*) do preso e

do internado, mediante cursos curriculares de 1º e 2º graus ou profissionalizantes de nível médio ou superior.

Outro importante passo na política de educação prisional nacional no Brasil foi o lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos em 1996. Dentre os objetivos a serem executados a médio prazo, o programa propõe: “promover programas de educação, treinamento profissional e trabalho para facilitar a reeducação e recuperação do preso.”

Mais tarde, com vistas à implementação dos compromissos firmados por ocasião da Declaração de Hamburgo de 1997, elaborada como produto da 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos, a mobilização brasileira no sentido de uma proposta nacional de educação nas prisões ganha força em 2001, quando da instituição do Plano Nacional de Educação - PNE, um conjunto de metas a serem implementadas nas diferentes esferas de governo num prazo de dez anos, que, corrigindo a omissão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, incluiu expressamente dentre seus objetivos implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de formação profissional e de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio.

No ano de 2005, inicia-se um processo de articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça para construir uma estratégia comum para a execução de projetos educacionais no contexto penitenciário brasileiro, que constituiu um marco para as políticas de educação prisional no país. Naquele ano, é implantado o projeto Educando para a Liberdade, desenvolvido em parceria com a UNESCO e patrocinado pelo governo do Japão, cuja proposta era não apenas ampliar a oferta de educação para a população carcerária, mas contribuir para a restauração da autoestima e para a reintegração do preso à sociedade. Dentre os pontos positivos do projeto Educando para a Liberdade, tem-se que, a partir dele, a aproximação entre os ministérios possibilitou a inclusão da educação prisional no programa Brasil Alfabetizado, no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), além de proporcionar o acesso de presos à universidade por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e ampliar os debates em favor da normatização da remição pelo estudo.

Dois anos depois do Educando para a Liberdade, é instituído através da Lei nº. 11.530 e posteriormente alterado pela Lei nº. 11.707/2008 o Programa Nacional de

Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), uma iniciativa do Ministério da Justiça em cooperação com os estados, municípios e o Distrito Federal, no sentido da prevenção, controle e repressão da criminalidade, articulando ações de segurança pública e políticas sociais, que prevê inicialmente um investimento de R\$ 6,707 bilhões até 2012.

Em conformidade com as diretrizes da humanização e reestruturação do sistema prisional, o PRONASCI introduz, dentre suas metas, a “ressocialização dos indivíduos que cumprem penas privativas de liberdade e egressos do sistema prisional, mediante implementação de projetos educativos (...)”. No mesmo ano, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária elabora o Plano Nacional de Política Penitenciária 2007, um conjunto de orientações destinadas aos órgãos responsáveis pela administração penitenciária no país, dentre as quais o estímulo à instrução escolar e à formação profissional de presos nos estabelecimentos penais estaduais e federais.

Corroborando a tentativa de implementação de uma nova era para a segurança pública no Brasil, e, conseqüentemente, para a educação prisional enquanto política pública prioritária surge, em 2008, o Departamento Penitenciário Nacional. Este possui como objetivo integrar as esferas federal e estadual em direção ao cumprimento da lei de execuções penais e das diretrizes da política criminal emanadas do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, lança o Plano Diretor do Sistema Penitenciário Brasileiro. Este contempla dentre suas metas a educação e profissionalização de apenados e a manutenção de bibliotecas nos estabelecimentos prisionais.

Em março de 2009, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, através da Resolução nº3, lança as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, estabelecendo dentre outras metas que a gestão da educação no contexto prisional brasileiro deve permitir parcerias com outras áreas de governo, universidades e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de estímulo à educação nas prisões e que as autoridades responsáveis pelos estabelecimentos penais devem propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais.

Em agosto de 2009, como parte integrante desse intenso processo de reestruturação da segurança pública e do sistema penitenciário brasileiro, o Ministério da Justiça realiza a 1ª Conferência Nacional de Segurança Pública (CONSEG), evento que contou com considerável mobilização e participação tanto dos profissionais e gestores da

segurança, quanto da sociedade civil, e que proponha a elaboração de princípios e diretrizes para orientar a política nacional de segurança pública. A 1ª CONSEG, que incluiu dentre os seus eixos temáticos a discussão acerca das diretrizes para o sistema penitenciário, dentre as quais a escolarização de apenados como instrumento de promoção da integração social e da cidadania, aprova em seu caderno de propostas final que o poder público deve “efetivar todas as políticas socioeducativas e profissionalizantes durante o tempo de execução da pena (...) (2009)”.

Já no mês de maio de 2010, o Conselho Nacional de Educação, mediante a Resolução nº. 2, fixa as Diretrizes Nacionais para Oferta de Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade, estabelecendo que a educação nas prisões do Brasil deverá:

estar associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses estabelecimentos. (Resolução CNE/CEB nº 2/2010, MEC, 2010)

Em junho do mesmo ano, o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação, em parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), promovem o Seminário Internacional Educação em Prisões, que viria a reunir autoridades e especialistas nacionais e internacionais em torno do fortalecimento do direito à educação na prisão.

Todavia, a inserção da educação prisional na agenda da política criminal brasileira não foi suficiente para que se construíssem possibilidades efetivas de prestação educacional no contexto penitenciário nacional. Dentre os principais problemas identificados na oferta da educação no cenário brasileiro, segundo JULIÃO (2008, p.41), permanece a ausência de uma diretriz nacional que oriente as ações educativas prisionais nos estados, a precariedade material com as quais as iniciativas esparsas de educação prisional têm que conviver, a ausência de profissionais de pedagogia especificamente capacitados para este fim, e a falta de compreensão por parte dos profissionais penitenciários da importância da educação para os fins do tratamento penitenciário.

Nesse sentido, dados do Ministério da Justiça revelam o enorme abismo que as políticas de educação prisional no Brasil ainda precisam enfrentar. Em junho de 2009 o país tinha uma população carcerária de 469.546 apenados (sendo metade destes, jovens entre 18 e 29 anos), dos quais quase 270.000 eram analfabetos, alfabetizados ou

possuíam apenas o ensino fundamental incompleto, e apenas 39.653 praticavam algum tipo de atividade educacional na prisão.

Com o objetivo de sanar esse problema, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em 2010, as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (DNs). Com isso, questionamo-nos sobre como estão sendo cumpridas essas diretrizes, como os gestores dessas escolas estão colocando-as em prática, se os educadores estão preparados para esse desafio. A partir disso, acreditamos ser fundamental percebermos como está sendo implementado na prática esse processo que visa promover a integração social e a aquisição de conhecimentos, dessa forma, possibilitando aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperarem a liberdade.

As DNs, publicadas em 2010, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) sinalizam que o espaço carcerário deve ser entendido como um local educativo, espaço socioeducativo. Dessa forma, todos que atuam nestas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir para o trabalho educativo.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PRISIONAL DE SANTA MARIA

Destaca-se que a educação escolar integra as chamadas políticas públicas. Nos limites deste texto, privilegiar-se-á a noção de política pública como relação entre Estado e sociedade, entendida como contraditória e conflitiva, trazendo à luz atores-chave da dinâmica de implementação da educação escolar nas prisões, como os professores.

Em relação às políticas de educação escolar instituídas no sistema prisional, ressalta-se o seu caráter complexo de organização e funcionamento. Uma vez que se realiza a partir da articulação do sistema de educação com o sistema penitenciário, que, por sua vez, articula-se com o sistema de justiça penal e com a sociedade. Ademais, o direito à educação está previsto nas normas e protocolos internacionais e nacionais.

As políticas públicas de educação escolar são legitimadas a partir da previsão legal no plano nacional e internacional. Dessa forma, faz-se necessário compreender, a priori, as políticas públicas com a marca definidora de pública, isto é, de todos, e não estatal ou coletiva.

Contudo, o sistema prisional brasileiro, a justiça e o seu sistema policial estão organizados em nível estadual de modo que cada governo apresenta relativa autonomia na introdução de políticas públicas de educação escolar no contexto prisional. Assim, a aplicabilidade das normas segue os meandros em nível local.

Nesse sentido, dois aspectos devem ser considerados: primeiro, os documentos que trazem à tona as Diretrizes Nacionais para educação escolar nas prisões são de publicação recente, o que denota sua fragilidade prática; segundo, estas Diretrizes apresentam linhas gerais relacionadas à educação nas prisões, caracterizando-se, em alguns dos seus dispositivos, como recomendações. Somado a isso, coexistem as especificidades de gestão de cada unidade prisional, suas relações internas, seu cotidiano e o senso comum em relação à desconsideração da educação como um direito a ser implementado nas prisões.

Assim, faz-se necessário ressaltar as considerações da pesquisa em processo permanente realizada pela UNESCO e realçada por Maeyer (2006, p. 24):

A situação legal dos internos influencia a organização de turmas. As pessoas acusadas de um crime, mas ainda não sentenciadas têm maior dificuldade (ou menor motivação) de entrar em turmas fixas. [...] Em alguns países, a freqüência às aulas é obrigatória, organizada pelo estado com professores qualificados, que foram treinados para adaptar seus métodos educacionais ao especial contexto da prisão. a maior parte dos países, entretanto, a educação é uma opção e compete com a possibilidade de trabalhar. [...] A criação de programas de educação técnica leva à organização de atividades produtivas que, por um lado, permitem desenvolver habilidades técnicas para o mercado de trabalho, mas, por outro, prejudicam as atividades educacionais ou alteram a dimensão social dos programas educacionais. (Maeyer, 2006, p. 24)

No que se refere à compatibilidade entre trabalho e educação no contexto prisional, dispõe o artigo 8º da Resolução nº 03 de 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária que “o trabalho prisional, também entendido como elemento de formação integrado à educação, deve ser ofertado em horário e condições compatíveis com as atividades educacionais”.

Além disso, é importante referir que, no ano de 2012, as provas do ENEM foram aplicadas no sistema prisional. A prova do Enem 2012, no sistema carcerário, seguiu os mesmos moldes da primeira versão com o mesmo número de questões e o mesmo tempo de aplicação de prova.

No que se refere à pesquisa de campo que integra o estudo de caso desta monografia, destaca-se que foram realizadas três entrevistas individuais com gestores do **Práxis Coletivo de Educação Popular**⁴. Na realidade pesquisada, em Santa Maria, as denominadas políticas públicas de educação escolar no sistema prisional são promovidas pela Julieta Balestro. No ano de 2010, o Práxis Coletivo de Educação Popular foi convidado para ministrar aulas no Presídio Regional de Santa Maria, para detentos que realizaram o Vestibular 2011 da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o coletivo doou material e realizou algumas aulas preparatórias para o concurso.

Segundo um dos gestores do Práxis quando realizei a pergunta: Como surgiu a relação do Práxis com a escola prisional?

Nós fomos procurados pela coordenação pra trabalharmos em períodos regulares, no período que fosse possível, no decorrer do ano. Na primeira vez, apresentamos pra eles a impossibilidade de condições humanas, no sentido da falta de educadores pra fazer este trabalho contínuo. Teríamos

4 O Práxis Coletivo de Educação Popular é um projeto de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Maria. O projeto desenvolve diversas experiências relacionadas à economia solidária, Educação Popular, autogestão político-pedagógico formação de educadores.

que passar as atividades cotidianas do Práxis para lá, e não tínhamos a quantidade de educadores suficiente. Então, a solução para isso foi concentrar nos aulões, trabalhando com os polígrafos que nós preparamos para a turma normal do Práxis. (Entrevistado 1)

Além disso, os sujeitos da pesquisa demonstraram, a partir da vivência na prisão e na escola, conhecer as fragilidades existentes e identificar os aspectos que, na prática, poderiam ser melhorados não só para os presos mas também para aqueles que atuam na prisão, tais como professores, agentes de segurança e direção.

Nessa perspectiva, os seguintes relatos surgiram a partir do seguinte questionamento: Quais os desafios enfrentados pelo professor no espaço educativo da penitenciária?

A infraestrutura da sala de aula, a sala de aula é uma “caixinha de fósforo”, com sete/oito alunos ali, portas fechadas. Também, tem um trânsito de pessoas dentro das salas, os alunos se dispersam muito. A infraestrutura da sala de aula era o problema, o material didático não era o problema, o que era o problema era a sala de aula. (entrevistado 2)

Acredito que o primeiro desafio é o preconceito que temos antes de entrar lá, depois é o “peso” que o ambiente possui, pois trata-se de um lugar escuro, sujo... Bem, como todos sabemos trata-se de um lugar extremamente insalubre. Depois destas barreiras acredito que não há nada mais acentuado, pois em sala de aula tudo transcorreu normalmente, com bastante participação e respeito por parte de todos os alunos. (entrevistado 3)

Nessa perspectiva, Craidy (2010, p.93) destaca que a educação nas unidades prisionais atinge um número pequeno de detentos no Brasil e no mundo, mas principalmente a possibilidade de uma ação efetiva de educação escolar nos presídios é hoje sustentada, sobretudo, no compromisso pessoal dos educadores, agentes penitenciários e técnicos envolvidos na tarefa.

Assim, a política caracteriza-se como frágil, pois se institui e é aplicada à medida do interesse e vontade de atuação das pessoas envolvidas em sua aplicabilidade. Isto se revela uma contradição na medida em que as previsões normativas no âmbito nacional e internacional - acerca do assunto - apontam para um movimento de reafirmação constante da educação enquanto um direito de todos.

Ao analisar as entrevistas feitas com alguns educadores que participaram no período de 2010 e 2011, correspondendo de dois a três meses para cada ano, do

processo educacional na escola prisional de Santa Maria, fica claro que no que diz respeito à educação formal no âmbito das prisões, compreendida como a educação escolar, há a omissão do Estado, tanto no âmbito das diretrizes como da execução. O que existe são ações de educação formalizadas e institucionalizadas, porém que não se inserem no sistema educacional e não possuem uma proposta e um plano pedagógico definido.

São o resultado de algumas iniciativas institucionais, de profissionais comprometidos com a educação e de projetos sociais desenvolvidos por organizações da sociedade civil. De acordo com um dos gestores do Práxis, em resposta à questão: Teve alguma preparação para os educadores antes do início das atividades?

Não, não houve. O que houve foi uma preocupação inicial, pois é um trabalho diferente, com um público diferenciado, que logicamente sofre muito preconceito da sociedade, se tem a ideia prévia de que é um lugar de violência. O temor, inicialmente, dos educadores era de que se reproduzisse, no lócus da sala de aula, essa violência que sistematicamente é atribuída ao local presídio. Fora isso, se compreendeu que os educandos do presídio seriam, pra nós, como se fossem os próprios alunos do Práxis. (entrevistado 1)

Para tanto, faz-se necessário manter e aprimorar a compreensão de continuidade de formação das pessoas que atuam no contexto prisional. Assim despertará e manterá a motivação das pessoas privadas de liberdade e dos profissionais que com eles atuam a compreenderem o direito à educação como algo que não se pode ser desconsiderado e, também, as políticas públicas de educação nas prisões como resultante de elaborações das Diretrizes Nacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema penitenciário que vimos desde a Antiguidade tem passado por reformas, resultado de fatos históricos, políticos, econômicos e científicos. E deu-se sob a influência de punição e ressocialização para todos que cometem crimes contra a humanidade de modo a perturbar a paz social. Mas, na realidade, sabe-se que violações abruptas contra os direitos humanos são cometidas no âmbito carcerário. Os privados de liberdade vivem como se existissem fora do processo democrático, suas experiências exprimem a mais imediata e real necessidade de por fim às condições e situações intoleráveis. É importante um olhar crítico e reflexivo, por percebemos heranças históricas que influenciaram o modelo de prisão da sociedade contemporânea.

Portanto, é preciso mais do que um olhar reflexivo e crítico, são necessárias reformas no sistema prisional. No contexto penal-disciplinar, é preciso a ação coletiva e o diálogo com a comunidade educativa, pois o modelo autoritário e institucional é contraditório à prática das concepções pedagógicas para a ascensão da cidadania. Enfim, é nítida a necessidade de novas estratégias políticas e o sistema penitenciário de mudanças que possam assegurar os instrumentos que deveriam facilitar a integração social do preso.

Acredito que precisamos com urgência entendermos não ser possível ignorar a problemática do sistema penitenciário, as violações dos direitos humanos e a expansão da violência e da criminalidade, tanto protagonizadas por agentes do Estado como por adolescentes e jovens na nossa sociedade. Além disso, é necessária, nas escolas prisionais, uma gestão democrática. Acredito que a educação dentro do sistema penitenciário ajudaria no processo de inclusão e cidadania dos presos

Dessa forma, conclui-se que a educação de jovens e adultos privados de liberdade é uma das questões que deve ser priorizada na política pública do Brasil, uma vez que o prognóstico é o aumento da população carcerária ao longo dos anos. A educação em prisões é um assunto emergente que faz parte da consolidação dos Direitos Humanos no Brasil e no mundo. A problematização, os projetos e os programas sobre educação em prisões estão presentes nos Organismos das Nações Unidas, como a UNESCO, os Ministérios da área social, em especial o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação, e em várias instâncias político-administrativas de Estados e, até mesmo, de alguns municípios.

A análise de algumas políticas públicas permitiu compreender a influência da UNESCO, que atua em colaboração com outras agências do sistema ONU, ao fixar padrões e articular consensos universais. Dessa forma, constituindo-se em um fórum central disseminador de diretrizes e orientações gerais para políticas educacionais dos países membros. Ela opera como mediadora no planejamento de políticas educacionais, que englobam diagnósticos, definição de prioridades, direcionamentos e orientações para a agenda política dos países membros.

O panorama atual das políticas de educação escolar instituídas no sistema prisional, mais especificamente no município de Santa Maria, tem demonstrado fragilidades e necessidades emergentes. A partir dos objetivos que orientaram esta investigação, considera-se relevante salientar que: a pesquisa traz visibilidade à realidade da Penitenciária, para além do senso comum predominante no imaginário.

Além disso, de acordo com Craidy (2010), a educação nas unidades prisionais não atinge um elevado número de detentos no Brasil e no mundo. Entretanto, há possibilidades concretas de uma educação efetiva nos presídios, uma vez que isso ganha força no compromisso pessoal dos educadores, agentes penitenciários e técnicos envolvidos na tarefa.

Assim, a política caracteriza-se como frágil, pois se institui e é aplicada à medida do interesse e vontade de atuação das pessoas envolvidas em sua aplicabilidade. Isto se revela uma contradição, na medida em que as previsões normativas no âmbito nacional e internacional acerca do assunto apontam para um movimento de reafirmação constante da educação enquanto um direito de todos, o que significa que aqueles privados de liberdade também são seus portadores.

Dessa forma, é fundamental que se perceba que não basta a criação de novas escolas, principalmente associadas ao ensino profissional, para solucionar o problema da educação para jovens e adultos presos. É preciso valorizar e colocar em prática uma concepção educacional ampla capaz de privilegiar e contribuir com a formação de sujeitos com potencialidades e competências que favoreçam a mobilidade social.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: revista de educação de jovens e adultos. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC/SEC, 2010.
- COSTA, Icléia Thiesen Magalhães. *Desemprego, pobreza e criminalidade: memória e imagens da clausura no Rio de Janeiro*. Trabalho apresentado no IV Congresso Europeu CEISAL de Latinoamericanistas. Bratislava: Universidad de Economia, 2004.
- CRAIDY, Carmen Maria. (Org.). *Educação em prisões: direito e desafio*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010.
- CUNHA, Olívia Maria. *Intenção e Gesto: pessoa, cor e a produção cotidiana da (in) diferença no Rio de Janeiro, 1927-1942*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional. da 2002.
- DEPEN; YAMAMOTO, Aline et alii (orgs.). *Cereja discute: educação em prisões*. São Paulo: AlfaSol; Cereja, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Nascimento da prisão. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FOUCAULT, M. A Ordem do Discurso – Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo. Ed. Loyola: 1996
- GUIA DE REFERÊNCIA PARA A GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM SERVIÇOS PENAIIS. Distrito Federal: MEC. 2010
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2007.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAEYER, Marc de. Na prisão existe perspectiva da Educação ao longo da vida? In: *Alfabetização e Cidadania: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília. *Pesquisa Social: método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- ONU. *Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros*. Genebra, 1955.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 06/06/2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto-político-pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo: Papirus, 1995.

Anexo

Questões propostas aos gestores da escola Praxis:

1. Você conhece as Diretrizes Nacionais para Educação de estudantes privados de liberdade?
2. Foi desenvolvido algum trabalho com os professores do Práxis sobre as DNs?
3. Quando foi realizado esse trabalho?
4. Quem organizou essa atividade?
5. Quais foram os objetivos?
6. Qual a importância desse documento na prática docente dos professores do Práxis?
7. Quais foram os resultados para o desenvolvimento da proposta educativa do Praxis?
8. Quais os desafios enfrentados pelo professor no espaço educativo da penitenciária?
9. Qual a sua avaliação das atividades desenvolvidas pelo grupo Práxis no projeto de extensão na escola prisional Julieta Balestro no período de 2010 a 2011?
- 10 – Você considera que o objetivo do projeto de preparação para o vestibular poderia ser considerado como uma política de reinserção dos jovens apenados, para além da proposta educativa da escola Julieta Balestro?

Transcrições das Entrevistas:

Entrevistado I

- 1. Você conhece as Diretrizes Nacionais para Educação de estudantes privados de liberdade?**

Não

- 2. Foi desenvolvido algum trabalho com os professores do Práxis sobre as DNs?**

Não

- 3. Quando foi realizado esse trabalho?**

Não tivemos este trabalho.

- 4. Quem organizou essa atividade?**

- 5. Quais foram os objetivos?**

- 6. Qual a importância desse documento na prática docente dos professores do Práxis?**

- 7. Quais foram os resultados para o desenvolvimento da proposta educativa do Práxis?**

Não se para o Práxis, enquanto coletivo, teve alguma utilidade. A gente não conseguiu fazer um relato para o Práxis da atividade. A gente deu a aula no presídio e isso não voltou para o Práxis, isso morreu ali. Quanto a nível pessoal, a gente cresceu bastante, se desfez de alguns preconceitos que a gente tinha, mas isso a nível pessoal, enquanto Práxis não teve nenhum avanço.

- 8. Quais os desafios enfrentados pelo professor no espaço educativo da penitenciária?**

A infraestrutura da sala de aula, a sala de aula é uma “caixinha de fósforo”, com sete/oito alunos ali, portas fechadas. Também, tem um trânsito de pessoas dentro das salas, os alunos de dispersam muito. A infraestrutura da sala de aula era o problema, o material didático não era o problema, o que era o problema era a sala de aula.

- 9. Fica algum agente penitenciário junto?**

Não, pois não é uma prisão de segurança máxima, pois são presos que foram presos por tráfico, não são meliantes tão perigosos. O guarda não fica dentro da sala de aula, fica na frente da sala de aula e fica caminhando frente à sala de aula, não é fechado nada.

10. Qual a sua avaliação das atividades desenvolvidas pelo grupo Práxis no projeto de extensão na escola prisional Julieta Balestro no período de 2010 a 2011?

O Práxis avaliou que ocorreram muitas falhas, tanto nossas quanto do presídio. Não tivemos suporte para estudarmos mais as Diretrizes, como você falou no começo, não tivemos nada disso, fomos mais na cara e na coragem. Na nossa avaliação, é que queremos continuar um trabalho lá, um trabalho mais certo, lendo mais, com mais tempo. Ficamos dois meses apenas. Às vezes, chegávamos lá e era dia de visita e não podia; então, precisamos de mais tempo e mais preparo para darmos estas aulas.

11. Quais eram os turnos?

Manhã.

12 – Você considera que o objetivo do projeto de preparação para o vestibular poderia ser considerado como uma política de reinserção dos jovens apenados, para além da proposta educativa da escola Julieta Balestro?

Sim, com certeza.

Entrevistado II

Hoje, 17 de dezembro de 2012, entrevista com o professor Diorge

Primeiramente, gostaria de perguntar como surgiu, como se deu a relação do Práxis com a escola prisional, já que o Práxis trabalhou lá alguns anos atrás?

Nós fomos procurados pela coordenação pra trabalharmos em períodos regulares, no período que fosse possível, no decorrer do ano. Na primeira vez, apresentamos pra eles a impossibilidade de condições humanas, no sentido da falta de educadores pra fazer este trabalho contínuo. Teríamos que passar as atividades cotidianas do Práxis para lá, e não tínhamos a quantidade de educadores suficiente. Então, a solução para isso foi concentrar nos aulões, trabalhando com os polígrafos que nós preparamos para a turma normal do Práxis.

Em que ano, mais ou menos, começou este trabalho lá?

Acho que foi em 2009 e 2010... 2010. Acredito que o contato foi em 2010 e no final do ano trabalhamos os aulões.

E nos anos seguintes teve um pessoal que começou a dar aulas lá, ou não?

De forma sistemática, não. Nós tivemos esta atividade de inserção, apenas. Mas como atividade regular, não ocorreu.

Teve alguma preparação para os educadores antes ou foi meio que direto?

Não, não houve. O que houve foi uma preocupação inicial, pois é um trabalho diferente, com um público diferenciado, que logicamente sofre muito preconceito da sociedade, se tem a ideia prévia de que é um lugar de violência. O temor, inicialmente, dos educadores era de que se reproduzisse, no lócus da sala de aula, essa violência que sistematicamente é atribuída ao local presídio. Fora isso, se compreendeu que os educandos do presídio seriam, pra nós, como se fossem os próprios alunos do Práxis.

Então não teve uma preparação com o pessoal, com a direção do presídio.

O que teve foi uma conversa dos educadores com a coordenação pedagógica que veio nos procurar no sentido de tentar entender que turma seria trabalhada, pois o objetivo deles era muito pontual, já que era que auxiliássemos eles para a preparação para o vestibular. O que já adiantou, resultou de forma positiva, uma boa experiência para o Práxis. O Práxis contribuiu para que este objetivo fosse alcançado com êxito.

Este trabalho se deu dentro do presídio, dentro da escola prisional?

Sim, se deu dentro da escola prisional. Os educadores iam até lá ministrar, de forma concentrada, os aulões.

E o Projeto Político Pedagógico chegou a ser disponibilizado para os educadores?

Eu como coordenador geral não passei por isso. Daí eu não sei se tu fores entrevistar algum educador que participou dessa atividade se foi chegado até ele. Isso, se

aconteceu, foi informal; não foi nada formal, pois o que eles queriam mesmo do Práxis eram as aulas e a preparação pra seleção do vestibular.

Depois, isso teve algum rompimento? Foi só aquele ano? A escola não procurou mais ou o Práxis não quis?

Não, pois não dependia da iniciativa do Práxis. Nós nos colocamos à disposição de fazê-lo, nas condições que tínhamos. Era fazer os aulões e utilizar os polígrafos já existentes para o Práxis. Avalio que a experiência foi boa neste sentido, para os educadores experienciar um local diferente; desde o primeiro momento dizíamos isso, do ponto de vista social não só a experiência em si, mas a grande contribuição que o Práxis poderia dar, mas não teve grandes formalidades, compromisso de forma orgânica que avançasse.

Eu lembro que uma das questões levantadas pela própria direção do presídio e por ser um projeto de extensão e que requeria até um pouco de atenção, que até foi levantada pelo próprio juiz da cidade, de que teria que ter toda uma preparação legal para que estagiasse lá, como se fosse um estágio. Isso foi cobrado de nós, mas pela burocracia da UFSM, eu, pelo menos, não participei. Os alunos têm que fazer este tipo de estágio junto às suas coordenações de cursos. Lembro que eu, como coordenador geral, orientei que cada um que fosse lá solicitasse junto ao seu coordenador porque tem a questão do seguro. Justamente pelo seguro que os alunos teriam que ter, como é necessário um seguro até para trabalhar numa escola. Agora não sei te dizer se essa iniciativa particular de cada educador se concretizou junto ao curso. Nós, hoje, indicamos aos alunos (educadores) do Práxis que façam o seu seguro junto à coordenação do seu respectivo curso, pelo menos no que se refere aos alunos da UFSM. Mas essa é uma relação que se faz entre o aluno e o coordenador de curso. Eu, como coordenador do Práxis, não tenho nem canal institucional para fazê-lo. Então, depende disso, o coordenador do curso tem que aceitar que o educador do Práxis faça para garantir. Então, isso, na época, foi a principal polêmica, “a universidade exige o seguro. Que tipo de seguro é?”, é o seguro que se exige que outro lugar qualquer, pois um ato de violência pode acontecer numa escola normal ou numa escola prisional. Sabemos hoje que a escola dita normal também tem um número enorme de violência.

Entrevistado III

1. Você conhece as Diretrizes Nacionais para Educação de estudantes privados de liberdade? Sim conheço, no entanto apenas sei de sua existência, pois não a conheço de modo mais aprofundado.

2. Foi desenvolvido algum trabalho com os professores do Práxis sobre as DNs? Não.

3. Quando foi realizado esse trabalho?

4. Quem organizou essa atividade?

5. Quais foram os objetivos?

6. Qual a importância desse documento na prática docente dos professores do Práxis? Não tivemos um estudo do documento.

7. Quais foram os resultados para o desenvolvimento da proposta educativa do Práxis? Nossa proposta nas duas vezes que estivemos no Presídio Regional de Santa Maria, foi de trabalhar com aulas preparatórias para o vestibular. Neste sentido apenas desenvolvemos o conteúdo de modo expositivo e como pode perceber até então, sem alguma preparação prévia dos educadores.

8. Quais os desafios enfrentados pelo professor no espaço educativo da penitenciária? Acredito que o primeiro desafio é o preconceito que temos antes de entrar lá, depois é o “peso” que o ambiente possui, pois trata-se de um lugar escuro, sujo... Bem, como todos sabemos trata-se de um lugar extremamente insalubre. Depois destas barreiras acredito que não há nada mais acentuado, pois em sala de aula tudo transcorreu normalmente, com bastante participação e respeito por parte de todos os alunos

9. Qual a sua avaliação das atividades desenvolvidas pelo grupo Práxis no projeto de extensão na escola prisional Julieta Balestro no período de 2010 a 2011? Mesmo tendo indo sem preparação alguma, acredito que fizemos um bom trabalho lá. Entretanto poderíamos ter pensado e feito atividades muito mais interessantes e significativas para os apenados, haja vista o quanto uma aula de pré-vestibular é limitada. Nosso intuito era fazer um trabalho mais longo, sendo desenvolvido com maior tempo e vinculado a uma perspectiva metodológica de Educação Popular, no entanto a Escola passou por mudanças durante o ano de 2012 o que levou a afastar a possibilidade naquele momento de um trabalho mais longo.

10 – Você considera que o objetivo do projeto de preparação para o vestibular poderia ser considerado como uma política de reinserção dos jovens apenados, para além da proposta educativa da escola Julieta Balestro? Acredito que poderia ser uma das opções. No entanto uma aula tradicional de pré-vestibular, como que desenvolvemos lá limita muito a possibilidade de um crescimento significativo tanto de professores quanto de alunos. Dentro desta possibilidade deve-se levar em conta até que ponto o Estado estará disposto a garantir que os aprovados possam cursar o ensino superior. Os problemas de nosso sistema prisional são tantos que não apenas ações isoladas que irão resolver, sem um empenho do poder público e da comunidade não há um horizonte de mudança significativa nesta área.

